

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE
INŠTITUT ZA DRUŽBENE VEDE

Nosilec: prof. dr. Ivan Svetlik
Avtor: Klemen Širok
Datum: april, 2002

METODOLOGIJA EVALVACIJ NA PODROČJU POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Integralno poročilo

Kazalo

1. UVOD.....	4
2. KONCEPTUALNI OKVIR	7
2.1 UVOD.....	7
2.2 POLICY MODEL - KONCEPTUALNI OKVIR ŠTUDIJE.....	7
2.2.1. <i>Politike in analiza politik</i>	7
2.2.2. <i>Sistem oblikovanja in izvajanja javnih politik</i>	8
2.2.3. <i>Proces oblikovanja javnih politik</i>	9
2.2.4. <i>Vrednotenje</i>	11
2.2.5. <i>Zaključki</i>	13
2.3 KURIKULARNA REFORMA DUALNEGA SISTEMA V OKVIRU ANALIZE POLITIK	13
2.3.1. <i>Zaključki</i>	18
3. EVALVACIJA IN SPREMLJANJE PROGRAMA.....	20
3.1 POJMOVNA OPREDELITEV	20
3.2 FOKUSIRANJE EVALVACIJE.....	22
3.3 APLIKATIVNE ZNANOSTI IN OBJEKTIVNOST	26
3.4 ZAKLJUČKI.....	27

4. KURIKULARNA REFORMA IN OSIP	28
4.1 Uvod.....	28
4.2 POSTOPEK FOKUSIRANJA EVALVACIJE	28
4.2.1. Načrt evalvacije	30
4.3 TERMINOLOŠKE OZNAKE PRISTOPOV K EVALVACIJI	32
4.4 IZSLEDKI	33
4.4.1. Kurikularna prenova in osip - teorija programa.....	33
4.4.2. Zaključki.....	40
4.5 STRUKTURIRAN INTERVJU.....	42
4.6 UGOTOVITVE STRUKTURIRANEGA INTERVJUJA	45
4.7 VREDNOTENJE EVALVABILNOSTI PROGRAMA	46
4.7.1. Uvod.....	46
4.7.2. Predpostavke na podlagi teorije vpliva programa	48
4.7.3. Predpostavke na podlagi načrta udejanjanja storitve.....	49
4.7.4. Predpostavke na podlagi organizacijskega načrta programa.....	51
4.7.5. Zaključek.....	53
5. ZAKLJUČKI.....	54
5.1 KURIKULARNA PRENOVA - KAKO NAPREJ?	54
5.1.1. Analiza potreb.....	54
5.1.2. Merjenje "intervencijskih spremenljivk" osipa	55
5.2 PREDNOSTI PREDSTAVLJENEGA PRISTOPA VREDNOTENJA UVAJANJA NOVOSTI V IZOBRAŽEVANJE	56
5.3 PREDNOSTI ŠIRŠEGA OKVIRA ANALIZE POLITIK.....	58
6. SKLEP	60
7. LITERATURA.....	62
7.1 CITIRANI VIRI.....	62
7.2 UPORABLJENI VIRI	64
8. PRILOGE	68
8.1 VPRAŠALNIK IN ZAPISNIK STRUKTURIRANEGA INTERVJUJA	68

Izvleček

Prenova sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja je povzročila številne spremembe. Sočasno s prenovo so se v vedno večjem obsegu pričele javljati tudi potrebe po ugotavljanju, ali tako zastavljene spremembe učinkujejo in v kakšni meri dosegajo cilje postavljene v svojih izhodiščih. Kot poskus odgovora na izpostavljene potrebe, študija predstavlja tako razvoj kot tudi aplikacijo instrumentarija, namenjenega vrednotenju uvajanja novosti na področju izobraževanja.

Kot odgovor na odsotnost metodološko podprtih evalvacij v poklicnem in strokovnem izobraževanju študija postavlja širši metodološki in konceptualni okvir, ki temelji na teoriji analize politik. Iz konceptualnega okvira sta nato izpeljana metodologija in postopek vrednotenja novosti uvedenih v šolstvu. V študiji so nadalje predstavljene razlike med postopkom spremljanja programov in evalvacijami. Prav v primeru uvajanja novosti študija kaže na nujnost predhodne uporabe spremljanja implementacije pred samo izvedbo evalvacij posameznih programov. Metodologija spremljanja novosti v izobraževalnem sistemu je razdelana do nivoja predstavitve postopka aplikacije merskih inštrumentov in metod zbiranja podatkov ter v veliki meri potrjuje potencial evalvacijskega postopka predstavljenega v Jacobs (2000).

Predstavljena metodologija je bila uporabljena na primeru evalvacije uspešnosti kurikularne prenove pri zmanjševanju osipa v dualnem sistemu poklicnega izobraževanja v Sloveniji. V postopku evalvacije je bilo ugotovljeno, da kurikularna prenova ni mogla vplivati na zmanjšanje osipa. Pri tem se je, ne glede na zahteve po ločevanju analize politik od evalvacij (Geva-May in Pal, 2000), izkazala pojasnjevalna moč širšega okvira analize politik, ki je omogočila formulacijo številnih hipotez o možnih vzrokih neuspeha kurikularne prenove pri reševanju problema osipa.

1. Uvod

Pomen vrednotenja v družbenih dejavnostih se zgodovinsko gledano povečuje. Družbene spremembe, ki jih prinašata globalizacija in kriza države blaginje, zahtevajo spreminjanje in modernizacijo organizacijskih struktur predvsem v smeri povečevanja učinkovitosti. Povečevanje kompleksnosti organizacijskega okolja in potreba po nenehnem prilagajanju vse bolj otežujeta odločanje. Odsotnost tržnega "feed-backa" v družbenih dejavnostih še povečuje dejanski pomen in vlogo vrednotenja odločitev in tako postavlja evalvacijo ter spremljanje na mesto mehanizmov kontrole oz. samokontrole. Tudi Patton (1997) ugotavlja vse večje povpraševanje po evalvacijah, ki jih javni, profitni in neprofitni sektor vidijo kot pomoč pri povečevanju organizacijske uspešnosti. Podobno ugotavlja tudi Grdešić (1995), da današnje okolje postaja vse bolj dovzetno za uvajanje postopkov, ki odgovarjajo na vprašanja, kakšne so oz. bodo posledice odločitev in komu prinašajo koristi. Nasploh pa je *"... potreba po tehtanju, katere posledice so zaželjene oz. nezaželjene, primerne oz. neprimerne, še vedno nujna za življenje v demokraciji..."* (Carlsson, 2000: 203).

Tako evalvacije tudi na področju izobraževanja v svetu že postajajo vsakdanjost. Novi načini življenja, spreminjanje vloge družine kot temeljne družbene celice, globalizacija, nadnacionalni procesi itd. spreminjajo družbeno vlogo šole. Šole pa se morajo novim vlogam prilagajati. Tudi sami šolski sistemi postajajo preveliki in prezapleteni, da bi njihovo upravljanje in vodenje, lahko še naprej potekalo na podlagi zaupanja v dobre tradicije. Z uvajanjem reform v zadnjih letih prav evalvacijska kultura postaja nujnost na vseh ravneh izobraževanja (Štrajn, 2000).

Pred podobnimi izzivi se je v zadnjem desetletju znašlo tudi slovensko šolstvo. Razprave o izobraževalnem sistemu, ki so se začele s kritikami usmerjenega izobraževanja, so se nadaljevale v začetku devetdesetih let in so bile usmerjene v oblikovanje novega izobraževalnega sistema in nujnih reformnih ukrepov (Geržina in drugi, 1998 in 1999). Nov koncept izobraževanja je leta 1995 objavilo Ministrstvo za šolstvo in šport v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki je temeljni dokument za vsebinske in zakonodajne spremembe v sistemu izobraževanja mladine in odraslih. V njej ponujene konceptualne rešitve so leto zatem omogočile sprejetje systemske zakonodaje. Stekel je tudi projekt kurikularne prenove, ki je intenzivno potekal na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, kjer so bile v sistem uvedene številne novosti. Spreminjanje izobraževalnega sistema predstavlja nacionalen projekt, ki je svojo legitimnost dobil s sprejemom zakonodaje v parlamentu. Vzporedno s potekom in razvojem reforme so naraščale tudi potrebe po ugotavljanju, ali tako zastavljene spremembe sploh učinkujejo in v kakšni meri dosegaajo cilje, postavljene v svojih izhodiščih. Potrebe po povratnih informacijah o uspehu reforme so na nacionalnem nivoju v reformo vgradili že reformatorji z opredelitvijo vrednot, ciljev in smernic reforme (Štrajn, 2000).

S potrebo po metodah, ki bi omogočile strokovno evalvacijo kakovosti in učinka reform v naslednjih petih ali šestih letih (Štrajn, 2000), se je soočil tudi novo uveden podsistem strokovnega in poklicnega izobraževanja. Jasno so se izrazile potrebe po sistematičnem spremljanju in vrednotenju poskusnega vpeljevanja novosti. Spremljanje naj bi pokazalo na slabosti, ki se pri razširjanju programov ne smejo ponoviti (Geržina in drugi, 1998, 1999; Tome, 2000). Ustanovljena je bila nacionalna komisija za uvajanje in

spremljanje novosti in programov v vzgojo in izobraževanje, ki je sprejela Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenovе in izobraževanja v Republiki Sloveniji. S strani države pa so bila namenjena sredstva za (so)financiranje evalvacijskih študij na področju vzgoje in izobraževanja, katerih temeljni namen je, na različnih področjih ugotoviti, kako se osrednji cilji in načela kurikularne prenovе uresničujejo v vzgojno – izobraževalnem procesu (Ur.l. RS št. 84/2000). Na drugi strani je Center RS za poklicno izobraževanje, kot nosilec dela evalvacijskih nalog, do sedaj identificiral vprašanja, na katera bi bilo potrebno s postopki vrednotenja odgovoriti (Tome, 2000) in opravil nekaj evalvacij, katerih metodologija pa ni bila celovito in jasno predstavljena, kar lahko, kot bomo kasneje videli, pripelje do neutemeljenih in neveljavnih evalvacijskih zaključkov.

Študija predstavlja poskus odgovora na izkazane potrebe, pri čemer so ambicije prispevka širše od same izvedbe evalvacije na posameznem področju. Kot odgovor na potrebo po metodološko podprtih evalvacijah so naša prizadevanja usmerjena v predstavitev širšega metodološkega okvira spremljanja uvajanja novosti v izobraževalni sistem. Študija tako zasleduje naslednja cilja:

1. Predstaviti metodologijo, primerno za vrednotenje uvajanja novosti v izobraževalnem sistemu.
2. Uporabiti oblikovano metodologijo na konkretnem evalvacijskem problemu, ki ga razpis (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2000) opredeljuje kot vpliv prenovljenih programov na zmanjšanje osipa, še posebej v programih srednjih poklicnih šol.

Cilj študije je, da lahko vsaj malo, čeprav posredno, prispeva k razvoju mehanizmov spremljanja kvalitete formalnega in neformalno pridobljenega izobraževanja, znanja in usposobljenosti in s tem posredno prispeva tudi k razvoju kvalitete izobraževanja, ki predstavlja eno temeljnih smernic razvoja poklicnega izobraževanja (Bela knjiga, 1995).

Pričujoče delo predstavlja aplikativen pristop, s povsem pragmatično orientacijo. Ločeno po posameznih poglavjih študija obravnava naslednja vprašanja.

Drugo poglavje je namenjeno razvoju in predstavitvi širšega metodološkega okvira vrednotenja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme. Pri tem pa, kot smo že omenili, izhajamo iz teorije analize politik. Ne glede na zahteve po ločevanju med analizo politik in evalvacijami (Geva-May in Pal, 2000) zagovarjamo stališče, da analiza politik predstavlja primeren okvir umestitve, tako postopkov spremljanja kot tudi evalvacij. V metodološkem okviru so tako predstavljeni in medsebojno povezani naslednji koncepti: politike, programi, analiza politik, sistem oblikovanja in izvajanja javnih politik in proces oblikovanja javnih politik. Z namenom boljše ponazoritve je v nadaljevanju nato opisana kurikularna reforma dualnega sistema. Podrobneje je predstavljena tudi implementacija kot faza v postopku oblikovanja in izvajanja javnih politik.

V tretjem poglavju bo, v okviru ožje metodološke priprave na evalvacijo našega izhodiščnega problema, pozornost posvečena opredelitvi pojma evalvacije in spremljanja ter predstavitvi postopka fokusiranja evalvacije kot ključnemu delu raziskovalnega pristopa. Pri tem je poudarjena nujnost izvedbe postopka fokusiranja evalvacije. Prikazane so tudi nevarnosti, ki jih prinaša odsotnost jasne in nedvoumne

konceptualizacije programa oziroma programskega ukrepa. Ob koncu poglavja je obravnavano še vprašanje zagotavljanja objektivnosti v aplikativnih znanostih.

Četrto poglavje je namenjeno predstavitvi aplikacije predstavljenega metodološkega okvira na predmet študije. Postopek vrednotenja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme je predstavljen na primeru vrednotenja uspešnosti kurikularne prenove programov dualnega sistema na zmanjševanje osipa v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri tem so predstavljene tako specifike in izsledki postopka fokusiranja evalvacije, kot tudi izsledki vrednotenja uspeha kurikularne prenove na področju zmanjševanja osipa. Z namenom predstavitve mnoštva različnih evalvacijskih pristopov in s tem preseganja pojmovnih neskladij ter "razširjanja" evalvacijskega obzorja v Sloveniji, je ob koncu poglavja predstavljen tudi nabor evalvacijskih pristopov, iz katerih izhajajo naša evalvacijska prizadevanja.

V petem poglavju so predstavljene ugotovitve in zaključki evalvacije uspešnosti kurikularne prenove na področju osipa.

Sklepni del študije sestavljajo trije razdelki. V prvem so predstavljene nadaljnje poti, ki se odpirajo glede na trenutno ugotovljeno stanje na področju kurikularne reforme. Drugi del izpostavlja prednosti in pomen, ki ga prinašata širši metodološki okvir analize politik in predstavljen sistem vrednotenja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme. V tretjem razdelku pa je študija kritično ovrednotena še s strani avtorja.

2. Konceptualni okvir

2.1 UVOD

Pri oblikovanju širšega konceptualnega okvira, kot odgovor na potrebe po sistematičnem pristopu k evalvacijam izobraževalnih programov na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, izhajamo iz teorije analize politik. Predstavitev temelji na sistematiziranem pregledu teorije in opredelitvi posameznih konceptov, ki jih povezuje izziv vrednotenja postopka uvajanja novosti v izobraževanje. Obširneje je obravnavano vprašanje vrednotenja ter vprašanja, ki izhajajo iz političnih vidikov vrednotenja, ki so nemalokrat odločilna za usodo evalvacij.

Pri tem je posebna pozornost namenjena umestitvi postopka vrednotenja in s tem tudi evalvacije, saj kakor ugotavlja Carlsson (2000), že sama definicija procesa oblikovanja politik vnaprej determinira logiko evalvacije. Naj dodamo še, da ne glede na zahteve po ločevanju postopkov analize politik od postopka evalviranja (Geva-May in Pal, 2000) zagovarjamo stališče, da analiza politik predstavlja primeren okvir v katerem so osmišljeni tudi posamezni vidiki teorije evalvacij in spremljanja programov.

Drugi del poglavja je namenjen predstavitvi aplikacije predstavljenega teoretskega okvira na primeru reforme sistema poklicnega izobraževanja. S predstavitvijo opisa "policy arene" dualnega sistema poklicnega izobraževanja bodo tako nazorneje pojasnjeni teoretični koncepti in hkrati prikazane prednosti, ki jih v analizo prinaša analiza politik.

2.2 POLICY MODEL - KONCEPTUALNI OKVIR ŠTUDIJE

2.2.1. POLITIKE IN ANALIZA POLITIK

Kadar govorimo o procesu oblikovanja politik oz. o javnih politikah, to po opredelitvi Harolda D. Lasswella (Lasswell v Grdešić, 1995: 22) enačimo s političnim procesom. Politični proces namreč predstavlja socialne aktivnosti političnih subjektov, ki se manifestirajo kot javno delovanje (odločanje), ki ima za cilj reševanje določenih družbenih problemov. Politika in politični odnosi so torej enačeni s procesom odločanja v specifičnih družbenih odnosih¹. Če se od teoretične definicije pomaknemo k opredelitvi, ki izhaja iz aplikativne rabe na nivoju Evropske Unije (European Commission, 1999e), lahko rečemo, da je politika skupek različnih aktivnosti (programov, postopkov, zakonov in pravil), ki so usmerjene k specifičnemu cilju² ali k splošnim usmeritvam oziroma strategijam za doseg nekih ciljev³.

¹ Omenjeni opredelitvi se približuje tudi Dunn (Dunn v Grdešić, 1995), ki dodatno izpostavlja procesno naravo, saj opredeli politični proces kot transformiranje policy inputa v policy output in policy posledice.

² Oziroma "single goal".

³ Oziroma "general objective".

Iz zgornje definicije in iz dejanske prakse je razvidno, da je program navadno del neke politike, oziroma predstavlja določeno aktivnost znotraj politike. Program, tudi socialni program ali socialna intervencija, je nadalje opredeljen kot organizirana in načrtovana prizadevanja, usmerjena bodisi v zmanjševanje socialnega problema ali izboljšanje socialnih pogojev (Rossi in drugi, 1999), oziroma kot organizirana celota finančnih, organizacijskih in človeških virov, mobilizirana z namenom doseganja cilja znotraj določenega časovnega okvira (European Commission, 1999e).

Iz prej navedene definicije politike je razvidno, da lahko, tako reformo poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot posamezne dele reforme, kot je npr. kurikularna prenova, obravnavamo kot politiko oziroma politični proces. Prizadevanja v okviru kurikularne prenove, usmerjena v zmanjševanje osipa, so v nadaljevanju tako obravnavana kot program. Ker pa je program del politike, bo tudi sam program obravnavan s koncepti, ki jih obsega proces oblikovanja in izvajanja politik.

Ker je analiza politik⁴ aktivnost kreiranja znanja o in v **procesu oblikovanja in izvajanja politik**⁵ (poudaril K.Š.), lahko postane, tako reforma poklicnega in strokovnega izobraževanja kot posamezni programi v njenem okviru, predmet analize politik. Hkrati je proces analize politik tudi skupek intelektualnih aktivnosti, ki se izvajajo v okviru procesa oblikovanja politik (Dunn, 1994; Lasswell v Hogwood in drugi, 1984). Pri analizi politik analitiki raziskujejo vzroke, posledice in izvedbo javnih politik in programov. Potem pa, *"...ko se znanje o političnem procesu poveže z znanjem v političnem procesu, lahko predstavniki teles izvršne, zakonodajne in pravosodne oblasti ter ostalih deležnikov uporabijo rezultate analize politik za izboljševanje procesa oblikovanja in izvedbe politik"* (Dunn, 1994: 1).

2.2.2. SISTEM OBLIKOVANJA IN IZVAJANJA JAVNIH POLITIK

Sistem oblikovanja in izvajanja politik⁶ predstavlja splošni institucionalni obrazec, v okviru katerega se oblikujejo in izvajajo politike. Tvorijo ga deležniki, politike in specifični konteksti, v katerih se javne politike odvijajo (Dunn, 1994).

Politike predstavljajo dolgo serijo bolj ali manj povezanih odločitev, vključno s tisto o ne-delovanju vladnih teles in uradnikov, ki se organizirajo okoli različnih vsebinskih področij. Tako v našem primeru politiko predstavlja reforma poklicnega in strokovnega izobraževanja, oz. odločitve in dejanja deležnikov, ki so povezana z reformo.

Deležniki⁷, drugi element sistema oblikovanja in izvajanja politik, so posamezniki ali skupine, ki jih politične odločitve na tak ali drugačen način zadevajo. Deležniki imajo v odnosu do politike nek interes in lahko vplivajo na odločitve posameznih organov, oz. odločitve organov vplivajo nanje. Poklicno izobraževanje tako predstavlja institucionaliziran sistem, v katerem se srečujejo organizacije in akterji s področja gospodarstva, sindikatov in države. Za razliko od dijakov, ki predstavljajo ključne, a

⁴ Tudi analiza političnega procesa oz. "policy analysis"

⁵ Oziroma "policy process".

⁶ Oziroma "policy system".

⁷ Oziroma "policy stakeholders".

pogosto neupoštevane deležnike, se preostali omenjeni akterji različno organizirajo na nacionalnem, regionalnem ali lokalnem nivoju. Identificiramo lahko še naslednje skupine deležnikov, ki sodelujejo v procesu implementacije reforme: administracija in drugi uradniki, učitelji, strokovnjaki⁸, širša javnost, starši in navsezadnje tudi evalvatorji. Pri tem se ne smemo pustiti zavesti in avtomatično sklepati, da omenjeni akterji predvsem, z vidika interesov, predstavljajo homogene skupine deležnikov.

Politike, deležniki in relevantna vprašanja oz. politični problemi se pojavljajo v specifičnih kontekstih. Okolje politik⁹ predstavlja kontekst, v katerem se odvijajo vsi dogodki, povezani z določeno politiko. Okolje, v katerem poteka proces oblikovanja in izvajanja politik, vpliva na deležnike, ti pa vplivajo nazaj na okolje. Sistemi oblikovanja politik torej vključujejo procese, ki so po svoji naravi dialektični. To pomeni, da so v praksi objektivne in subjektivne dimenzije oblikovanja politik med seboj neločljive (Dunn, 1994). Tako so sistemi oblikovanja in izvajanja javnih politik subjektivni človeški produkti, ustvarjeni z zavestnimi odločitvami deležnikov. So tudi objektivna realnost, ki se odraža v dejanjih in njihovih posledicah. Tako so deležniki produkti sistemov oblikovanja in izvajanja politik, kar velja tudi za analitike politik. (Dunn, 1994). Specifične kontekste je v danem trenutku težko natančneje identificirati in opredeliti. Vseeno jih lahko v grobem razdelimo na: gospodarska oz. ekonomska gibanja, tehnično - tehnološki razvoj in globalizacijske ter integracijske procese, politično klimo v državi, demografske in širše kulturne spremembe.

V sistemu oblikovanja politik obstaja več problematičnih vprašanj oziroma dejanskih ali potencialnih smeri družbenega delovanja, ki predstavljajo konflikte med različnimi deležniki. Ta vprašanja označujemo tudi s pojmom politični problemi. Politični problem je navadno posledica konfliktnih si definicij nekega družbenega stanja s strani deležnikov, odvisen pa je od načina vključenosti deležnika v sistem oblikovanja politik (Dunn, 1994).

Pri obravnavanju odnosov med posameznimi elementi sistema oblikovanja politik se lahko naslonimo na koncept političnih aren oz. aren moči. Znotraj vsake arene se razvije poseben tip političnih odnosov, elit, struktur in političnih procesov (Lowi v Grdešić, 1995: 20). Ne smemo pozabiti, da niso institucije tiste, ki imajo moč. Moč imajo posamezniki, zato na tem mestu postaja ključno vprašanje posameznikov oz. "elit", ki dejansko postavljajo "vsebino" in jo "spravljajo" skozi institucionaliziran postopek ali pa vplivajo na implementacijo.

2.2.3. PROCES OBLIKOVANJA JAVNIH POLITIK

Kot smo že ugotovili, lahko reformo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja (v nadaljevanju reforma) obravnavamo kot politiko. Proces oblikovanja in izvajanja politik se konceptualno analitično deli na posamezne, faze skozi katere gre politično vprašanje, ki so časovno ločene in vključujejo različne akterje, vsebine in rezultate aktivnosti (Hogwood, 1984; Gunn, 1984). Glavne faze procesa so: oblikovanje dnevnega reda, oblikovanje politik, privzem politik, implementacijo politik in

⁸ Ti predstavljajo primer t.i. policy skupnosti

⁹ Oziroma "policy environment".

vrednotenje politik. Vsi modeli procesa oblikovanja in izvajanja politik izhajajo iz Lasswellovega modela odločevalskih faz (Grdešič, 1995). Ob tem pa večina avtorjev kritično opozarja, da omenjene faze niso neodvisne, ter da proces pogosto kroži med posameznimi fazami. Proces oblikovanja politik lahko ponazorimo tudi kot nelinearen cikel časovno urejenih aktivnosti (Dunn, 1994). Hkrati se moramo zavedati, da Lasswellov model preveč poenostavlja celotno sliko procesa, četudi je uporabljen samo na konceptualnem nivoju (Carlsson, 2000).

Že iz izhodiščno zadanih ciljev in predmeta študije je razvidno, da bosta pozornosti deležni predvsem faza implementacije in vrednotenja. Najprej se bomo pomudili pri fazi implementacije, v kateri se trenutno nahaja reforma, vrednotenje pa bomo obravnavali v ločenem poglavju.

Glede na to, da implementacija reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja poteka v več smereh¹⁰ in na različnih ravneh¹¹, se je potrebno v razlagi procesa implementacije nasloniti na t.i. modele od spodaj navzgor¹². Ti obravnavajo implementacijo kot interakcijski proces, poln pogajanj, kompromisov in povratnih vplivov, kjer imajo pomembno vlogo moč, vrednote, interesi in sredstva deležnikov (Grdešič, 1995). V primeru poklicnega in strokovnega izobraževanja se je kot posebno zanimiv izkazal model implementacijskih struktur (Hjern v Grdešič, 1995), v katerem subjekti istočasno postavljajo probleme in odkrivajo možne rešitve. Implementacijsko strukturo sestavljajo vsi tisti, ki praktično sodelujejo pri reševanju problema, ne glede na to, ali so za to pooblaščen ali ne. Vsak izmed subjektov dani situaciji pripisuje svojo interesno in psihološko interpretacijo ter pomen. Politične odločitve v fazi implementacije politike oz. programa so torej predmet interpretacije, tako na mestu izvajanja programa, se pravi v šolah in drugih organih ter institucijah, kot tudi na individualni ravni oz. pri osebah, ki omenjena telesa sestavljajo. Te interpretacije predstavljajo nepopolno oceno realnosti in so odvisne od pričakovanj, virov ter drugih omejitev, ki jih postavljajo socialni, organizacijski in demografski dejavniki (Herman, 1990). V procesu implementacijske interakcije se izhodiščne ideje torej preoblikujejo skladno s pogoji in možnostmi njihove realizacije. Zato praksa ne odraža povsem politik, ki jo usmerjajo.

Zdi se nam smiselno, da v okviru implementacije opozorimo tudi na analitično ločevanje dveh tipov posledic politik¹³, ki ga je uvedel Easton (Easton v Grdešič, 1995: 22).

1. Neposredne rezultate politične aktivnosti oz. politične odločitve označujemo s pojmom outputi. Outputi oziroma neposredne rezultate vsebinsko sestavljajo:
 - a.) avtoritativne, obvezujoče odločitve in
 - b.) z njimi povezane odločitve, ki sicer spremljajo avtoritativne odločitve, a niso obvezujoče narave (simbolne, ideološke in propagandne odločitve).
2. Odločitev, kot rezultat mehanizma političnega odločanja, ostaja na nivoju svojih ustvarjalcev (zakoni, odločitve, razglasitve). Med rezultate politik uvrščamo tudi dobrine, storitve in vire, ki so jih deležne ciljne skupine in upravičenci, na podlagi politične odločitve (Dunn, 1994: 338).

¹⁰ Prenova izobraževalnih programov, zakonodajna reforma, kurikulumna reforma, ki vključuje reformo postopka sprejemanja kurikula, izobraževanje učiteljev in opremljanje šol.

¹¹ Od nacionalnega nivoja, pa do posameznih šol in učiteljev.

¹² "Bottom - up" modeli

¹³ Oziroma "policy outcomes" in "policy consequences".

3. Dejanska realizacija politik in dosežene spremembe, bodisi pričakovane ali nepričakovane nad ciljno oz. slučajno populacijo, pa so označene kot vpliv politike ali outcome¹⁴. Vplive na primer predstavljajo dejanske spremembe v obnašanju in stališčih pripadnikov ciljnih skupin, do katerih je prišlo zaradi vpliva outputov neke politike.

Pri spremljanju posledic politik je pomembno imeti neprestano v mislih, da ciljne skupine neke politike¹⁵ niso nujno tudi koristniki politike¹⁶. Ciljne skupine so posamezniki, skupnosti in organizacije, za katere je bilo v izhodišču mišljeno, da bodo imele politike in programi nanje določen učinek. Koristniki pa so skupine, ki imajo koristi od učinkov politik. Današnje ciljne skupine in koristniki niso nujno tudi prihodnje, saj današnji programi in politike drugače vplivajo na prihodnje generacije. Če se vrnemo nazaj k političnemu procesu, lahko politične odločitve glede na njihov dejanski ali pričakovan vpliv na družbo razdelimo na distributivne, regulativne in redistributivne (Lowi v Grdešić, 1995: 20). Same posledice pa lahko rangiramo na posledice prvega¹⁷, drugega ali višjega reda¹⁸. To je relevantno v primeru, kadar imajo politična dejanja za posledico stranske učinke ali presežke¹⁹, ki lahko povečajo ali zavrejo zadovoljevanje potreb, vrednot in priložnosti (Dunn, 1994).

2.2.4. VREDNOTENJE

Pri analizi politik nikakor ne moremo mimo splošnega vprašanja in pojma vrednotenja. Potreba po vrednotenju v okviru političnega procesa izhaja iz potreb po odgovoru na vprašanje, kakšne so posledice odločitev, ali se splača, in za koga se splača. Vrednotenje je torej kreiranje informacij o vrednostih²⁰ in koristih²¹ političnih odločitev. Pri vrednotenju implementacije od spodaj - navzgor predstavlja temeljni kriterij vrednotenja tisto, kar je doseženo in vprašanje, v kakšni meri je doseženo skladno s prvotno zamisljo (Grdešić, 1995; Patton, 1997; Rossi in drugi 1999). Sicer pa obstaja več specifičnih kriterijev vrednotenja, s katerimi lahko argumentiramo določene rešitve (Grdešić, 1995; Dunn, 1994):

- *Uspešnost* nam pove, ali določena alternativa odraža doseganje neke željene posledice oz. rezultatov. Uspešnost, pogosto povezana s tehnično racionalnostjo, je merjena v številu enot produktov ali v njihovi denarni vrednosti.
- *Učinkovitost* je sinonim za ekonomsko racionalnost in nam pove obseg porabljenih virov na novo proizvedeno enoto. Učinkovitost se nanaša na količino napora, vloženega v produkcijo določene stopnje uspešnosti.
- *Primernost* nam pove, ali rešitev sploh ustreza problemu. Primernost se nanaša na obseg, v katerem dana uspešnost zadovoljuje potrebe, vrednote in priložnosti, katerih nezadovoljenost je povzročila problem.

¹⁴ Oziroma "impact".

¹⁵ Oziroma "target groups".

¹⁶ Oziroma "beneficiaries".

¹⁷ Oziroma "first-order impact".

¹⁸ Oziroma "second-, third-, ... order impacts".

¹⁹ Oziroma "spillovers".

²⁰ Vrednost - "value" - finančna komponenta.

²¹ Korist - "worth" - širši pojem od vrednosti.

- *Pravičnost* obravnava vprašanje distribucije dobrin in stroškov v družbi. Pravičnost je tesno povezana s pravno in družbeno racionalnostjo ter se nanaša na distribucijo učinkov in vložkov med različnimi družbenimi skupinami.
- *Odzivnost* pove, v kolikšni meri je program pravilno usmerjen v zadovoljevanje potreb določene družbene skupine. Tu gre za vprašanje, v kolikšni meri program ustreza interesom in vrednotam ciljne družbene skupine. Odzivnost se nanaša na obseg zadovoljevanja potreb, preferenc in vrednot določenih skupin in kot taka pove, ali se v kriterijih uspešnosti, učinkovitosti, ustreznosti in enakosti dejansko odražajo potrebe, preference in vrednote specifičnih skupin.
- *Koristnost* primerja programske cilje in njihove predpostavke, glede na vprašanje, ali so cilji primerni za družbo, v kateri živimo.

Vrednotenje temelji na integraciji številnih virov informacij in splošnih vrednot ter pričakovanj. Tako na presoje močno vplivajo cilji, standardi in navsezadnje tudi širok krog vrednot deležnikov. Pri tem politično in institucionalno okolje določata, katere tehnike in postopki bodo v analizi uporabljeni, kar ima pogosto implicitne posledice za politični sistem. Zato je izbira in uporaba tehnik redko vrednostno nevtralna, saj ima večina tehnik in postopkov vrednotenja prikrito vgrajene vrednotne²² predpostavke (Dunn, 1994; Grdešić, 1995), kar je moč izrabiti tudi v politične namene, česar se mora evalvator neprestano zavedati. Vlogo analize politik lahko tako gledamo v suplementarni vlogi političnega zagovorništva, ali pa jo obravnavamo z vidika izboljševanja političnega procesa in njegovih učinkov. Analiza politik namreč vsebuje tako deskriptiven kot tudi preskriptiven element, kar je še posebej očitno na primeru vrednotenja.

Z vrednotenjem pridemo do bolj kvalitetnega in zanesljivega znanja o stopnji uspešnosti neke aktivnosti ter o načinih zadovoljevanja potreb in potencialnih interesov skupnosti na določenem področju. S pomočjo vrednotenja razkrivamo tudi namene in cilje politike ter opozarjamo na možne spremembe in prilagoditve programa oziroma politike. Pridobljene informacije pripomorejo k pojasnjevanju in kritiki izbranih programskih ciljev ter k podrobnejšemu uvidu v vrednote, na katerih ti cilji počivajo. Zaključki vrednotenja lahko vplivajo na redefiniranje izhodiščnih definicij problema in problemske situacije, kakor tudi na izbor novih možnosti (Grdešić, 1995). Vrednotenju učinkov navadno sledijo presoje o tem, kako dobro delujeta politika in praksa. Na podlagi presoje se lahko odloča tudi o nadaljnji usodi programa ali politike. Skladno z omenjeno opredelitvijo je potrebno tudi prizadevanja pričujočega prispevka razumeti v luči prizadevanj k izboljševanju uspeha reforme sistema poklicnega izobraževanja in strokovnega izobraževanja.

Več pozornosti dvema temeljnima pristopoma k vrednotenju - spremljanju in evalvaciji - bomo namenili v nadaljevanju.

²² predpostavke, ki izhajajo iz določenih vrednot

2.2.5. ZAKLJUČKI

Predstavljene definicije političnega procesa ter sistema oblikovanja in izvajanja javnih politik kažejo, da na konceptualni ravni ni ovir za aplikacijo metodologije analize politik tako na reformo sistema poklicnega izobraževanja, kakor na posamezne dele reforme, kot je kurikularna prenova ter na oblikovanje in izvajanje posameznega programa, ki poteka v okviru kurikularne prenove. Še več, menimo, da je predstavljeni okvir primeren za razumevanje procesov znotraj izobraževalnega sistema. Prikazan bo na primeru enega bolj kompleksnih delov izobraževalnega sistema: na poteku kurikularne reforme znotraj dualnega sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja ter pri vrednotenju uspešnosti reforme pri zmanjševanju osipa.

Kljub zahtevam po ločevanju postopkov analize politik od postopka evalviranja (Geva-May in Pal, 2000) ocenjujemo, da analiza politik predstavlja primeren okvir, v katerem so osmišljeni pomembni vidiki teorije evalvacij in spremljanja programov. Pri tem ne zanemarjamo zahteve po jasnem ločevanju med analizo politik in evalvacijami, predvsem v fazi predstavljanja izsledkov analize. Menimo namreč, da ravno analiza politik s svojim širšim konceptualnim okvirom postavlja ustrezno osnovo za razumevanje:

1. potrebe po izvajanju postopka fokusiranja evalvacije;
2. načina zagotavljanja objektivnosti;
3. vloge evalvatorja in
4. nevarnosti, ki prežijo na evalvatorja ob poskusih posploševanja evalvacijskih izsledkov.

S tem pa, kot bomo videli v nadaljevanju, predstavljeni okvir vrednotenja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme, presega v slovenskem šolstvu prisotno Tylerjevo evalvacijsko tradicijo (Ivanuš Grmek in Novak, 2000).

2.3 KURIKULARNA REFORMA DUALNEGA SISTEMA V OKVIRU ANALIZE POLITIK

Reforma poklicnega in strokovnega izobraževanja poteka na več nivojih: spreminjanje zakonodaje, prenova izobraževalnih programov oz. kurikularna prenova z reformo postopka sprejemanja kurikula, izobraževanje strokovnih delavcev in opremljanje šol. Spremembe potekajo na različnih ravneh: od nacionalnega nivoja, preko vmestnih oblikovalskih, koordinacijskih in odločevalskih teles, pa do mesta, kjer reforma prihaja v stik z dijaki - torej do posameznih šol, delavnic ter učiteljev, mojstrov in drugih strokovnih delavcev.

Pregled zakonodaje in drugih dokumentov, ki urejajo področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, je pokazal, da se spremembe v okviru reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja v glavnem uvajajo preko dveh mehanizmov. Pri prvem mehanizmu gre za t.i. sistemske reforme oz. uvajanje sistemskih sprememb preko spreminjanja zakonodaje. Sistemske spremembe obsegajo določanje akterjev, postopkov, sistemskih ciljev, obveznosti, standardov... Drugi del uvajanja novosti reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja obsega kurikularno prenovu oz. uvajanje vsebinskega dela sprememb, ki poteka preko kurikularnih pregledov,

uskladitev in prenove izobraževalnih programov. Ta del si bomo podrobneje ogledali na primeru dualnega sistema poklicnega izobraževanja. Izhajajoč iz Bele knjige vidimo, da so bile odločitve, povezane z reformo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, glede na predhodno urejenost področja, večinoma regulativne narave. Za regulativne odločitve je značilno, da je na kratek rok težko določiti, kdo bo nosil stroške oz. posledice posameznih odločitev. Ker je del regulativnih odločitev tudi redistributivne narave, gre konflikte pričakovati predvsem okoli redistributivnega dela odločitev, v katerih se odražajo parcialni interesi (Lowi v Grdešić, 1995) oz. okoli tistih odločitev, ki se nanašajo na prenos odgovornosti z ramen države na delodajalce in delojemalce.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji opredeli poklicno izobraževanje in usposabljanje kot: *"vse oblike izobraževanja, šolanja, usposabljanja, izpopolnjevanja, praktičnega pouka itd., ki je namenjeno pridobitvi formalne poklicne izobrazbe na srednji, delno pa tudi na višji in visoki stopnji in ki ga ne moremo šteti niti med splošno niti med univerzitetno izobraževanje."* (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS: 199). Sistem poklicnega izobraževanja ima več stopenj in elementov. Ravno v dualni obliki izobraževanja pa je v največjem obsegu inkorporirana ideja socialnega partnerstva, ne samo pri oblikovanju vsebine, temveč tudi pri izvajanju izobraževanja. Za razliko od drugih oblik poklicnega in strokovnega izobraževanja v dualnem sistemu teoretski del izobraževanja izvajajo šole, medtem ko večino praktičnega usposabljanja izvajajo mentorji v podjetjih. Po enakem načelu naj bi se delila tudi finančna odgovornost. V dualni obliki se tako odgovornost za izobraževanje, za razliko od ostale šolske oblike organizacije, v kateri vso odgovornost prevzema šola, deli s podjetjem oziroma obrtnikom, pri katerem poteka praktični del izobraževanja. Dijaki, ki se želijo vpisati v programe dualnega sistema, si morajo prej zagotoviti delo v verificirani delavnici. Ob vpisu dijak z delodajalcem sklene vajeniško pogodbo in s tem pridobi status vajenca.

Reforma poklicnega in strokovnega izobraževanja kot politični proces ne poteka v praznem družbenem prostoru. Sistem oblikovanja in izvajanja politik tvorijo deležniki, politike in specifični konteksti, v katerih se politike odvijajo. Poklicno in strokovno izobraževanje povezuje naslednje deležnike, ki se različno organizirajo na nacionalnem, regionalnem ali lokalnem nivoju in tako tvorijo institucionaliziran sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja. Najbolj splošno lahko rečemo, da se v poklicnem in strokovnem izobraževanju srečujejo organizacije in akterji s področja gospodarstva, sindikatov in države. Pri identificiranju ključnih deležnikov si na konceptualnem nivoju vsaj v izhodišču lahko pomagamo z identifikacijo organov, v katerih poteka odločanje, povezano z izobraževanjem v dualnem sistemu, z institucijami, ki jih dualni sistem povezuje ter z razdelitvijo odgovornosti med njimi.

Na nacionalnem nivoju poklicno in strokovno izobraževanje povezuje Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ter Gospodarsko zbornico Slovenije oz. Obrtno zbornico Slovenije in Center RS za poklicno izobraževanje. Odnosi med deležniki znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja so v nekem obsegu institucionalizirani in zakonsko opredeljeni, temeljili pa naj bi na socialnem partnerstvu. Na načelni ravni naj bi pristojnosti in odgovornosti v dualnem sistemu večinoma prevzeli delodajalci. Tu gre predvsem za finančna in administrativna bremena. Zbornici nosita odgovornost za praktično usposabljanje, izvajanje vmesnih preizkusov in praktičnega dela zaključnih izpitov itd. S strani zbornic prihajajo tudi iniciative za razvoj novih izobraževalnih programov; zbornici sodelujeta pri oblikovanju poklicnih standardov in izobraževalnih programov. Država pa ostaja

glavno telo političnega odločanja s finančno odgovornostjo in nadzorom, saj nanjo še vedno pade večina finančnih bremen. Skrbi tudi za zagotavljanje dostopnosti in kakovosti izobraževalnih programov in programov poklicnega usposabljanja ter za spodbujanje vključevanja preostalih partnerjev. Vloga sindikatov je manjša in obsega preprečevanje kršitev pravic vajencev, vajeniških in kolektivnih pogodb oz. spremljanje in pregledovanje vajeniških pogodb. Sindikati so vključeni v komisije za spremljanje izpitov. Center RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI) je glavna razvojna, svetovalna in koordinacijska ustanova za poklicno in strokovno izobraževanje. Glavna naloga CPI z vidika reforme je podpora razvoju in posodabljanju kurikula poklicnega izobraževanja. V okviru tega organizira delo v "nižjih" kurikularnih telesih, kot so predmetne in programske kurikularne komisije (v času prenove), sedaj pa delovne skupine, stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev poklicnih in strokovnih šol, opremljanje šol ter razvoj učnega in izobraževalnega gradiva ter standardov. CPI podpira poklicne in strokovne šole in jim pomaga, posreduje med šolami in delodajalci, podpira vključevanje socialnih partnerjev, pripravlja strokovne podlage itd.

Politike, deležniki in politični problemi (oziroma politična vprašanja) se pojavljajo v specifičnih kontekstih. Specifične kontekste, ki vplivajo na sistem oblikovanja in izvajanja kurikularne reforme, lahko v grobem razdelimo na: gospodarska oz. ekonomska gibanja, tehnično - tehnološki razvoj in globalizacijske ter integracijske procese, politično klimo v državi, demografske in širše kulturne spremembe. Skupni imenovallec omenjenih kontekstov lahko v luči izjav prav vseh deležnikov opredelimo kot pomanjkanje finančnih sredstev. Hkrati pa globalizacija, tehnološki razvoj ter ekonomska in integracijska gibanja silijo celotni sistem v dinamiko in prilagajanje spremembam.

Podlago vsebinski prenovi oz. vsebinskemu delu reforme postavljajo Izhodišča kurikularne prenove (v nadaljevanju Izhodišča). Kurikularna prenova se od državnega nivoja konkretizira preko uvajanja sprememb v izobraževalne programe preko vmesnih organov "kurikularne organizacije" (Nacionalni kurikularni svet, 1996) in nato udejanja v okviru izobraževalnega procesa, ki ga na šolah in učnih delavnicah izvajajo učitelji in drugi strokovni delavci, v gospodarski družbi ali pri podjetniku pa mojster. Pri obravnavi kurikularne prenove skladno s fazami političnega procesa ločimo vlogo organov kurikularne organizacije na nacionalnem nivoju, ki v danih okvirih konkretizirajo vsebino kurikularne prenove, katere output je izobraževalni program, od samega procesa implementacije, ki ga vršijo pedagoški in drugi strokovni delavci ter mojstri v stiku z dijaki na nivoju šole ali pri delodajalcu. Tiste faze kurikularne prenove, ki potekajo v okviru kurikularnih programov, konceptualno gledano, ustrezajo fazam političnega procesa do faze odločanja.

Organi kurikularne organizacije, ki so v okviru kurikularne reforme skrbeli za oblikovanje kurikularnih sprememb in njihovo posredovanje na nižje nivoje, si po hierarhiji od nacionalnega k šolskemu nivoju sledijo v naslednjem zaporedju: Nacionalni kurikularni svet, Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje, Področna kurikularna komisija za strokovno in poklicno izobraževanje, predmetne in programske kurikularne komisije ter študijske skupine.

Nacionalni kurikularni svet je oblikoval cilje in metodološka vodila kurikularne prenove ter določil časovno dinamiko prenove.

Ključni stalni organ odločanja na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje (v nadaljevanju Svet). V Svetu

sprejemajo temeljne strokovne in sistemske odločitve. Svet tudi potrjuje vse izobraževalne programe, poklicne standarde, izpitne kataloge in učbenike. V njem so strokovnjaki s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki predstavljajo primer t.i. policy skupnosti. Vpliv socialnih partnerjev je zagotovljen tako, da je 5 članov imenovanih na predlog ministrov, 5 na predlog pristojnih zbornic in 4 na predlog sindikatov.

Funkcije usklajevanja in podrobnejšega določanja vsebinskih smernic in razmerij znotraj kurikularne prenove so prevzele komisije.

- Področna kurikularna komisija je skrbela za sprejemanje in izdajo ustreznih navodil, posredovanje sklepov in usklajevanje z drugimi področnimi komisijami. Določila je tudi splošno strategijo razvoja sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja ter opredelila in določila razmerja znotraj programov. Pripravila in sprejela je smernice za pripravo izobraževalnih programov... Področno kurikularno komisijo so sestavljali strokovnjaki s področja sistema edukacije in s posameznih predmetnih področij, predstavniki sindikatov in delodajalcev.
- Naloge programskih in predmetnih kurikularnih komisij so bile opredelje s pregledovanjem in medsebojnim usklajevanjem izobraževalnih programov, s preverjanjem skladnosti izobraževalnih programov s programskimi izhodišči, z oblikovanjem in posredovanjem zahtev ter priporočil za pripravo programov in predmetnikov, s pripravo izhodišč in mnenj o standardih za praktični in strokovno teoretični del programov in z usklajevanjem posameznih predmetov in predmetnih področjih. Programske kurikularne komisije so sestavljali predstavniki delodajalcev, predstavnik šol z vsakega programskega področja, predstavnik učiteljev, svetovalec CPI, strokovnjak s področja izobraževanja odraslih, po potrebi pa tudi predstavnik sindikatov, strokovnih združenj ali visokošolskih organizacij.

Neposredno oblikovanje vsebine izobraževalnih programov pa je potekalo v delovnih skupinah, ki so se izoblikovale iz študijskih skupin. Delovno skupino sestavljajo svetovalec CPI, predstavniki delodajalcev in učitelji - po en predstavnik za predmet. Delodajalci se v delovne skupine ne vključujejo (Dekleva in drugi, 2000). V praksi v delovnih skupinah tako številčno prevladujejo učitelji. Glavna naloga delovnih skupin je oblikovanje in priprava izobraževalnih programov, predmetnikov, učnih načrtov in standardov znanj.

Vse kurikularne komisije so bile imenovane samo za čas, dokler niso bili prenovljeni vsi programi. Po zaključku postopka prenove izobraževalnih programov ni bilo več potreb po delovanju predmetnih, programskih in področnih kurikularnih komisij, zato so te funkcije sedaj, v primeru potrebe po oblikovanju novega izobraževalnega programa, prevzele delovne skupine. Po končani kurikularni prenovi tako govorimo o:

- Stalnih kurikularnih organih, kamor na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja uvrščamo Svet, v okviru katerega delujejo komisija za izobraževalne programe, komisija za učbenike in odbor za normative in standarde.
- Nestalnih organih, ki se formirajo po potrebi postopka uvajanja ali spreminjanja izobraževalnih programov. To pa je delovna skupina CPI.

Sistem kurikularne prenove se poslužuje logike ciljev in načel. Kurikularna prenova tako na nacionalnem nivoju postavlja cilje, z namenom reševanja problemov, ki jih je moč rešiti z vsebinskimi spremembami. V institucionaliziranem procesu se tako znotraj

organov kurikularne prenove cilji, zastavljeni na višjih nivojih v oviru postopka in ob vključevanju interesov socialnih partnerjev, prevajajo v izobraževalne programe. Output sistema kurikularne organizacije na področju kurikularne prenove predstavlja prenovljen ali nov izobraževalni program. Z zahtevo, da bodo področne komisije predstavljene cilje in načela²³ konkretizirale (Izhodišča kurikularne prenove, str. 12), so bila vprašanja izvedbe in v manjši meri tudi organizacije prenešana na nižje nivoje kurikularne organizacije - seveda ob ohranitvi skladnosti z nacionalnimi cilji. Vidimo, da je mezo nivo kurikularne prenove tisti, kjer poteka oblikovanje vsebine mehanizma prenove - izobraževalnega programa. Dokončna odločitev oziroma potrditev kurikula je prepuščena najvišjim nivojem v procesu prenove: Svetu in obema ministrstvom. Ob tem se zdi smiselno izpostaviti široko sprejeto hipotezo, da imajo v političnem sistemu največ moči tisti, ki določajo vsebino v postopku odločanja (Bacharach in Baratz v Grdešić, 1995). Omenjeno teoretično predpostavko lahko v našem primeru operacionaliziramo v naslednjo hipotezo: v okviru same reforme sistema poklicnega izobraževanja je največ moči skoncentrirano v kurikularnih organih na mezo ravni - natančneje v delovnih skupinah. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da niso institucije tiste ki imajo moč; moč imajo posamezniki (Grdešić, 1995). Izhajajoč iz predstavljene hipoteze lahko predvidimo, da je sestava kurikularnih organov tista, ki v veliki meri določa vsebino prenove. Še več, ker se delovne skupine formirajo po potrebi, in ker njihova sestava ni predpisana, tudi interesna zastopanost v organu in s tem prevajanje načel kurikularne prenove v programe ni enotno. Ker tisti, ki imajo po predstavljeni hipotezi v sistemu največ moči, tudi v največji meri oblikujejo vsebino odločanja, je tudi pri pojasnjevanju oblikovanja dinamike kurikularne prenove ključno vprašanje sestave in interesne zastopanosti v omenjenih telesih.

Analiza dokumentov, ki določajo postopke oblikovanja vsebine odločanja, nam pri vprašanju konkretizacije izhodišč od nacionalnega navzdol k šolskemu nivoju preko nižjih organov "kurikularne organizacije" pokaže, da so cilji in omejitve v Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja in v Splošni shemi za sestavljanje izpitnega kataloga sicer navedeni, a nič bolj konkretizirani v smislu opredeljevanja ukrepov, usmerjenih v spreminjanje nekih, v izhodiščih kurikularne prenove, opredeljenih neželjenih stanj. Izobraževalni program kot output procesa kurikularne prenove namreč ostajaja znotraj zakonsko določenih elementov in kategorij izobraževalnega programa: ure izobraževanja, zahteve po neki konkretni vsebini...

Kurikularna prenova oz. vsebinski del reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja se implementira preko izobraževalnega procesa na nivoju šole, kjer ju udeležujejo učitelji in svetovalni delavci, v delovni organizaciji pa mojster v stiku z dijaki. Tudi izobraževalni proces je v veliki meri formaliziran, saj je vnaprej določen z izobraževalnimi programi in s standardi ter normativi izvajanja pedagoškega dela. Vnaprej so določeni tudi pogoji za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, sredstva so šolam zagotovljena na podlagi normativov in standardov, določena so merila za oblikovanje svetovalne službe, za oblikovanje oddelkov in skupin, prav tako standardi za prostor in za opremo. Izobraževalni programi, kot output prenove, torej (so)opredeljujejo proces izobraževanja in s tem tudi določajo odnos med dijakom in učiteljem oz. izobraževalno organizacijo. Tako je na eni strani vsebina kurikula omejena

²³ Načela pa predstavljajo napotke oziroma smernice za uvajanje konkretnih sprememb v programe in učne načrte na posameznih ravneh izobraževanja.

s cilji kurikularne prenovе, učitelj pa izbira ustrezne vsebine, metode, postopke in dejavnosti za ustrezno implementacijo kurikula in s tem prispeva k doseganju zadanih ciljev. Zaključimo lahko, da je okolje procesa implementacije v veliki meri formalizirano in regulirano.

A vendar lahko, izhajajoč iz teorije (Hjern v Grdešić, 1995), ki obravnava vprašanje implementacije, postavimo tudi hipotezo, da uspeh reforme v največji meri določajo tisti, ki vplivajo in določajo potek implementacije, saj je od njih v največji meri odvisno udejanjenje programa oziroma reforme. Politične odločitve so v fazi implementacije politike oziroma programa predmet interpretacije, tako na mestu izvajanja programa, se pravi v šolah in drugih organih ter institucijah, kot tudi na individualni ravni oz. pri osebah, ki omenjena telesa sestavljajo. Ob predpostavki, da je output reforme izobraževalni program, ki predstavlja skupek navodil in ima sam po sebi majhno sankcijsko vrednost, lahko kljub visoki načelni formalizaciji postopka implementacije trdimo, da uspešnost reforme določajo tisti, ki jo implementirajo, lokalni pogoji, v katerih te osebe delujejo in seveda njihovi interesi. Kontekstualni pogoji, kot je npr. tržna vrednost oziroma moč posameznega poklica, so odvisni od širših kontekstualnih dejavnikov, kot sta globalizacija in tehnološki razvoj. Z aktualnostjo in zanimivostjo poklica sta posredno povezana tudi pritok sredstev in kvaliteta dijakov, ki vstopajo na šolo. To pa v povezavi z zakonodajnim okvirom opredeljuje okolje, v katerem skladno z lastnimi interesi izvajajo reformo učitelji, razrednik ter šolska svetovalna služba. Naj ob tem dodamo še, da so posredno v implementacijo reforme vpleteni še administracija na šoli in drugi uradniki državnih in upravnih organov.

Za konec predstavljamo še nekaj zanimivih hipotez, opredeljenih na podlagi teorije politik, študije pisnih virov in razgovorov z zaposlenimi v sistemu poklicnega izobraževanja. Prva hipoteza je, da splošno prepričanje o porazdelitvi moči v sistemu ne odgovarja dejanski porazdelitvi moči. Nadalje se nam ob vprašanju distribucije moči v sistemu pred oči povrne ugotovitev, da ciljne skupine neke politike niso nujno tudi koristniki politike. Tako se nam ob upoštevanju predstavljenega sistema oblikovanja in izvajanja politik odpre vprašanje, v kolikšni meri je fokus politike resnično lahko orientiran na "outcome" oziroma dolgoročne posledice ali cilje, ki so opredeljeni kot fleksibilni in usposobljeni oziroma konkurenčni *posamezniki* na trgu delovne sile. Na to opozorilo nas navaja predvsem ugotovitev, da npr. deklarirano zavzemanje reforme k zmanjšanju osipa in tudi obremenjenosti dijakov po zadnjih ugotovitvah (Medveš in drugi, 2000; razgovori s strokovnimi delavci v poklicnem izobraževanju), še ni bilo zmanjšano. Od tu tudi hipoteza, da dijaki, ki predstavljajo največjo skupino in tudi ciljno skupino deležnikov v sistemu poklicnega izobraževanja, še niso glavni koristniki politike.

2.3.1. ZAKLJUČKI

Širši konceptualni okvir analize politik prinaša več prednosti in je, kot bo predstavljeno v nadaljevanju, nujen za izvajanje evalvacij v tako kompleksnem področju, kot je sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja oziroma šolstva nasploh. Poleg tega je predstavljen okvir dovolj bogat, da, izhajajoč iz teorije, nudi dovolj velik nabor hipotez za možne razlage in napovedi dogajanja v tako kompleksnem sistemu, kot je poklicno in strokovno izobraževanje. Potrebno je dodati, da so bile prej navedene hipoteze

predstavljene z namenom prikaza potenciala predstavljenega pristopa analize politik in bi jih bilo potrebno pred izvajanjem kakršnih koli zaključkov še preveriti.

Nadalje trdimo, da je zgolj predstavljeni konceptualni okvir dovolj širok, da je sposoben razložiti razloge oziroma določen vidik uspeha ali neuspeha posameznih političnih odločitev in pojasniti stanje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter šolstva nasploh. Ugotovili smo, da je kvaliteta uvajanja sprememb v šolstvu odvisna od številnih dejavnikov in kot taka ne more biti vrednotena ali pojasnjena brez upoštevanja interesov deležnikov in specifičnih mikro-kontekstualnih pogojev. Če k temu dodamo, da je zgornja predstavitev v določeni meri poenostavljena, saj ne upošteva dejstva, da samo reformo sestavlja več različnih programskih ukrepov, ki so usmerjeni v doseganje različnih ciljev, ki pa se lahko med seboj tudi izključujejo,²⁴ je jasno, da poenostavljeni in metodološko nejasni načini pojasnjevanja in vrednotenja v tako kompleksnih sistemih, kot je šolstvo, preprosto ne zdržijo. Ravno v teh primerih je pojasnjevanje in vrednotenje v največji meri podvrženo prikritim parcialnim interesom. V tej luči menimo, da je konceptualni okvir analize politik primerno izhodišče, tako za pojasnjevanje dogajanja v sistemu, kot tudi za vrednotenje politik in programov.

²⁴ V tem primeru imamo opraviti s t.i. kompleksnimi političnimi problemi oz. "messes". V primeru kompleksnih problemov so lahko določene rešitve tudi vzrok istemu problemu (Dunn, 1994).

3. Evalvacija in spremljanje programa

3.1 POJMOVNA OPREDELITEV

Vprašanja vrednotenja in presojanja politik oziroma njihovih učinkov smo se dotaknili že v predhodnem poglavju. V tem poglavju bo pozornost posvečena dvema temeljnima pristopoma k vrednotenju: spremljanju in evalvaciji. Predstavitev teorije evalvacij bo podana preko odgovorov na vprašanja, kaj je monitoring in kaj je evalvacija. Predstavitvi, ki bo osredotočena na razlike med postopkom spremljanja programov in evalvacijo, bo sledil opis postopka fokusiranja evalvacije, kot ključnemu delu vsake evalvacije. V postopku fokusiranja evalvacije poteka zbliževanje raziskovanlnih metod, raziskovalnega problema in interesov naročnika oziroma primarnega uporabnika. V okviru predstavitve pomena postopka fokusiranja evalvacije se bomo dotaknili vprašanja nujnosti izvajanja postopkov spremljanja programov v primeru uvajanja novosti v izobraževalnem sistemu. Pri tem bomo posebej opozorili na nevarnosti, ki jih prinaša odsotnost jasne in nedvoumne konceptualizacije programa. Ker na tem mestu predstavljamo metodološke vidike vrednotenja, bomo z mislimi na predmet študije pojmovno operirali na nivoju vrednotenja programa. Dotaknili pa se bomo tudi vprašanja zagotavljanja objektivnosti v aplikativnih znanostih.

Ob poskusu definiranja evalvacije najprej ugotovimo veliko pestrost, tako pri pojmovanju evalvacij, kakor tudi pri njihovih tipologijah. Temu botruje več vzrokov. Prvi razlog je nekonsistentna uporaba pojmov model, pristop in metoda. Termin model se pogosto enači s pristopom²⁵, pristop pa je pogosto uporabljen kot sinonim za metodo. Evalvatorji večinoma črpajo ideje iz vseh pristopov, pri čemer se naslanjajo na perspektivo oz. pristop, ki jim najbolj ustreza. Soglasje avtorjev zasledimo pri rabi pojma metoda, ki je opredeljen kot postopek kreiranja in transformiranja relevantnih informacij v različnih kontekstih, kot npr. analiza stroškov in koristi, analiza časovnih serij... (Dunn, 1994). Ob vsem tem iste klasifikacije redko obravnavajo teoretični model, ki je podlaga klasifikaciji²⁶. Drugi razlog neenotne uporabe pojma evalvacija se nahaja v odsotnosti enotne klasifikacije modelov in pristopov vrednotenja politik oziroma programov. Že pregled klasifikacij jasno razkrije njihovo usmerjenost glede na področje avtorjevega zanimanja, pa naj si bo to šolstvo ali politika, kar še dodatno pojasnjuje odsotnost enotne klasifikacijske sheme. Tudi klasifikacije pristopov imajo različne osnove oz. izhodišča, pri tem pa je potrebno opozoriti, da se posamezne klasifikacijske osnove znotraj posameznih klasifikacij tudi prekrivajo.

Zaključimo lahko, da ne moremo govoriti o enotni definiciji evalvacije, kar ugotvaljata tudi Stecker in Davis (1990). V nadaljevanju bomo tudi pokazali, da ni prisotne jasne in enotne razmejitve med pojmom spremljanje (tudi monitoring) in evalvacija. Omenjeni problem razrešuje Dunn (1994), ki izhaja iz stališča, da aplikacija posameznih analitičnih postopkov ustreza posameznim fazam procesa oblikovanja politik (Dunn, 1994; Herman in drugi, 1990). V tem primeru spremljanje ustreza fazi implementacije

²⁵ Evalvacijski pristop oz. "evaluation approach" je koherenten skupek idej o tem, kaj naj evalvacija doseže in kako naj bo izvedena (Stecker in Davis, 1990).

²⁶ V slednjo kategorijo lahko uvrstimo znano delitev Michaela Scrivena na formativne in sumativne evalvacije (Ivanuš-Germek in drugi, 2000), ki je še posebej živa pri analiziranju politik in programov s področja šolstva (Tome, 2000)

politike, evalvacija pa fazi vrednotenja politike. V obeh primerih imamo torej opravka z vrednotenjem delov ali celote političnega procesa.

Glede na omenjeno situacijo bo najprimerneje povzeti glavne značilnosti različnih definicij evalvacije, ki so: sistematično zbiranje informacij (preko uporabe metodologije družboslovnega raziskovanja) o aktivnostih, značilnostih in posledicah programa oz. politike, z namenom razsojanja o programu ali politiki, izboljševanja uspešnosti ali podpore pri odločitvah, ki se nanašajo na prihodnost programa oz. politike. Termin evalvacija ima torej več povezanih pomenov, ki pa se vsi nanašajo na aplikacijo lestvice vrednot na politike, programe in njihove posledice.

Evalvacija kot analitični postopek razkriva diskrepance med pričakovano in dejansko izvedbo politike²⁷ ali programa. Izvedba politike ali programa pa je opredeljena kot obseg, v katerem so bile potrebe, vrednote in priložnosti realizirane s pomočjo javnega delovanja oz., v kakšni meri izbrana alternativa dosega željene vrednosti (Dunn, 1994). Še največkrat se evalvacija nanaša na pridobivanje znanja o koristnosti²⁸ in denarni vrednosti²⁹ posledic politike ali programa kot dela politike. Kot taka evalvacija vsebuje postopke vrednotenja ciljev³⁰ ter načel in strategij za doseganje cilja³¹. S pomočjo evalvacije torej vrednotimo uspešnost izvedbe neke politike ali programa. V tem pogledu evalvacija razkriva obseg realizacije ciljev ter strategij, namenjenih doseganju izbranega cilja. Evalvacija prispeva tudi k razjasnjevanju (z definiranjem in operacionaliziranjem smernic in ciljev) in kritiki (s sistematičnim dvomom v ustreznost smernic in ciljev glede na dani problem) vrednot, ki so predstavljali podlago pri izbiri usmeritev in ciljev. Pri preverjanju ustreznosti lahko analitik raziskuje alternativne vire vrednot, kakor tudi njihovo podlago, z vidika različnih oblik racionalnosti (tehnična, ekonomska, pravna, družbena in materialna). Evalvacija lahko prispeva k razjasnitvi in kritiki temeljnih vrednot, na katerih počiva določena politika in tako vodi v prilagoditev ali preoblikovanje politik. Lahko predstavlja tudi osnovo preoblikovanja političnega problema (Dunn, 1994). Pripomore tudi pri apliciranju drugih analitičnih metod analize politik, kot so: strukturiranje ali prestrukturiranje političnega problema, priporočanje političnih rešitev ter k definiciji novih ali revidiranih političnih alternativ.

Spremljanje (tudi monitoring) večina avtorjev obravnava kot poseben vidik oz. pristop v okviru evalvacij, nekateri (Dunn, 1994) pa ga konceptualno ločujejo. Za najširšo se je izkazala definicija Rossija in drugih (1999), ki spremljanje opredeljuje kot sistematično dokumentiranje tistih aspektov delovanja programa, ki nam kažejo, ali program deluje, kot je bilo načrtovano oz. glede na določene standarde. Ožje gledano tako spremljanje obsega tudi pridobivanje relevantnih informacij, z namenom merjenja sprememb v ciljno orientiranih objektivnih in subjektivnih družbenih stanjih med različnimi ciljnim skupinami in koristniki. Omenjena družbena stanja vključujejo neposredne rezultate politik, dolgoročne posledice politik, predpogoje in nepredvidene dogodke, ki vplivajo na dejanja in posledice v poteku implementacije (Dunn, 1994). Ne glede na nekatera konceptualna neskladja, so si avtorji enotni, da spremljanje obravnava odnos med učinkovanjem aktivnosti v okviru programov oziroma politik in njihovimi posledicami³²

²⁷ Oziroma "policy performance".

²⁸ Oziroma "value / social utility".

²⁹ Oziroma "worth".

³⁰ Oziroma "goals".

³¹ Oziroma "objective".

³² Oziroma "policy outcome".

in tako predstavlja primarni vir znanja o implementaciji politik. S spremljanjem tako ugotavljamo: skladnost delovanj menedžerjev programov, zaposlenih in drugih deležnikov z zakonodajo in pravili ter navsezadnje z zamislijo, kako naj bi določen program dosegel neko spremembo. Ugotavljamo tudi ali so viri in storitve, namenjene določenim ciljnim skupinam in koristnikom, te koristnike tudi dosegli. Na ta način pridobljene informacije lahko služijo utemeljevanju socialnih in ekonomskih sprememb, ki sledijo implementaciji obsežnega paketa javnih politik in programov. Ugotavljamo lahko tudi, zakaj se posledice javnih politik in programov razlikujejo (Dunn, 1994) in razkrivamo neželjene posledice politik in programov. Spremljanje omogoča tudi identifikacijo ovir in omejitev pri implementaciji ter locira izvore odgovornosti v primeru opustitve politike (Dunn, 1994).

3.2 FOKUSIRANJE EVALVACIJE

Na področju evalvacijskih raziskav je oblikovanje in priprava raziskovalnega postopa (Toš, 1988) označena s terminom fokusiranja evalvacije (Patton, 1997), oziroma kot postopek prilagajanja evalvacije socialnemu programu (Rossi in drugi: 1999). Postopek fokusiranja evalvacije glede na faze poteka družboslovnega raziskovanja odgovarja fazi izbire raziskovalnega problema (Toš, 1988), fazi operacionalizacije in fazi formuliranja raziskovalnega načrta. V praksi proces fokusiranja evalvacije predstavlja osebno interakcijo - ta med drugim vključuje tudi pogajanja - v katerih evalvator s primarnimi uporabniki, ki so odgovorni za aplikacijo evalvacijskih izsledkov in implementacijo priporočil, izbere najprimernejše vsebine, metode in teorije za specifično evalvacijsko situacijo. Evalvacijo v največji meri oblikujeta dva dejavnika: odnos med primarnim uporabnikom³³ in evalvatorjem ter kombinacija evalvacijskega vprašanja in metode, ki lahko ponudi odgovor na dano vprašanje. Primarni uporabnik evalvacijskih izsledkov določa namen evalvacije, kriterije vrednotenja uspešnosti, posredno pa izbiro uporabljene metode ter časovni razpored evalviranja. Pri vprašanju izbire primerne metode je potrebno v izhodišču izhajati iz načela, da je željeno uporabljati kombinacijo modelov oz. konstruktov (Patton v Kump, 2000) in pri tem upoštevati, da je uporaba oz. izbira mnogovrstnih metod in alternativnih pristopov odvisna od specifične evalvacijske situacije (Patton, 1990). Ob tem Stecker in Davis (1990) ugotavljata, da večina evalvatorjev črpa ideje iz različnih pristopov, pri tem pa poudarjajo tisti pristop, za katerega se zdi, da je najbolj ustrezen.

Končni cilj postopka fokusiranja evalvacije je priprava načrta evalvacije³⁴. Načrt evalvacije je nek splošni dogovor med evalvatorjem in naročnikom, v katerem so dorečeni ključni elementi evalvacije: evalvacijska vprašanja, procedure in stroški (Stecker in Davis, 1990: 16), kateri posamezniki oz. skupine bodo vključeni v evalvacijo, kakšni podatki bodo v evalvaciji zbrani, kateri evalvacijski instrumenti, spremenljivke in statistične mere bodo uporabljene ter kdo jih bo uporabil (Herman in drugi, 1990: 8). V želji, da bodo izsledki evalvacije v duhu aplikativnega raziskovanja

³³ Pogosto so uporabljene tudi oznake najpomembnejši deležnik; naročnik (Rossi, 1999). Stecker (1990) govori o klientih oz. sponzorjih oz. tistih, ki zahtevajo evalvacijo in jo običajno tudi plačajo. Patton (1997) pa izhajajoč iz potrebe, da je evalvacija tudi uporabljena, s terminom primarni uporabnik poudarja drugo dimenzijo - namen uporabiti izsledke evalvacije.

³⁴ Oziroma "evaluation plan, evaluation design".

tudi dejansko uporabljeni³⁵, je potrebno upoštevati načela uporabniško usmerjenega pristopa k evalvaciji³⁶ (Patton, 1997), ki izhaja iz predpostavke, da se vrednost evalvacije sodi po dejanski uporabi njenih izsledkov. Uporabnost evalvacije je v veliki meri vnaprej določena ravno z evalvacijskim načrtom, ki mora imeti zato v sebi vgrajen namen uporabe evalvacije.

Pri obravnavanju posameznih relevantnih dejavnikov, ki vplivajo na obliko evalvacije in na njeno izvedbo, smo združili bolj ali manj podobne predloge Rossija (Rossi in drugi, 1999), Pattona (1997) ter Stecker in Davis (1990). Vidimo, da pri načrtovanju evalvacije v grobem odgovarjamo na dva sklopa vprašanj (Patton, 1990). Na tehnična vprašanja lahko odgovori evalvator sam, odgovore na konceptualna vprašanja pa mora poiskati skupaj s primarnim uporabnikom. Preden se evalvator loti obravnavanja konceptualnih vprašanj, mora določiti, včasih tudi poiskati, kdo je primarni uporabnik in kateri so ostali deležniki. Tako za primarnega uporabnika, kot tudi za druge deležnike, je potrebno nadalje ugotoviti, kako leti razumejo namen evalvacije in namen uporabljenega pristopa, kakšna so njihova pričakovanja, skrbi in interesi. Med konceptualna vprašanja spadajo tudi vprašanja omejitev evalvacije, kot so vprašanje budžeta, časovne razporeditve, dostopa do informacij in dodatnih virov, saj ti dejavniki pogosto odločilno vplivajo na obliko evalvacijske študije.

V luči obravnavanja vprašanja vrednotenja uvajanja novosti v sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja moramo pred obravnavo tehničnih vprašanj opozoriti na za nas ključno teoretično zakonitost. Upoštevati moramo splošno ugotovitev (Dunn, 1994; Patton, 1997 in Rossi in drugi, 1999), da je vrednotenje učinkov programa oz. doseganja ciljev programa, kar teorija označuje s sumativno evalvacijo, povsem nesmiselno, če ne poznamo obsega implementacije programa ali še slabše, če sploh ne vemo, ali je program implementiran. Ta zakonitost v primeru vrednotenja novosti oziroma novih programov v prvo fazo evalvacije jasno postavlja tiste pristope, ki jih označujemo s pojmom spremljanje. Kajti če ni znano, katere dejavnosti oz. elementi programa naj bi vplivali na določeno neželjeno stanje, ne moremo identificirati kriterijev, po katerih bi presojali obseg dejanske implementacije ključnih elementov programa. V primeru izvedbe sumativne evalvacije brez predhodno ugotovljenega obsega implementacije programa nadalje ne moremo ugotoviti, kateri element programa je (ne)prispeval k željenim oz. opazovanim posledicam. Brez izvedenega monitoringa se evalvator pri poskusih sumativnih evalvacij torej znajde v "black box" raziskovanju - t.j. raziskovanju brez osnov, na katerih bi lahko sklepal, ali sprememba v programu sploh povzroča kakšno spremembo v ciljnem družbenem stanju. Patton (1997) v tem kontekstu navaja številne drage, a neuspele primere izvajanja sumativne evalvacije na neuveljavljenih in neutečenih programih.

Zapisali smo že, da spremljanje pomaga pri iskanju vzrokov manj uspešne implementacije programa ter s tem pripomore k izboljševanju programa. Do neuspešne implementacije lahko pride, ker programska intervencija sploh ni bila udejanjena, ali pa je neustrezno posredovanje storitve ciljni populaciji povsem razvodenelo intervencijo. Tretji razlog predstavlja napačna intervencija v smislu, da ne obstaja neprekinjena vzročna zveza med programskimi ukrepi in željenimi posledicami programa. Do tega prihaja, če program dopušča preveč diskrecije pri implementaciji. Zadnje ima za

³⁵ Omenjeni pristop je bil razvit kot odgovor na ugotovljeno nizko uporabo evalvacijskih izsledkov v ZDA (Patton, 1997).

³⁶ Oziroma "utilization-focused evaluation"

posledico nezmožnost ugotoviti, kaj je program sploh dosegel. Iz omenjenega je razvidno, da igra pri postopku spremljanja ključno vlogo logika intervencije programa, oziroma t.i. teorija programa (Rossi in drugi, 1999; Patton, 1997). Če torej obravnavamo doseganje programske operacionaliziranih ciljev, lahko preko identificiranja teorije programa ugotovimo, ali cilji niso bili doseženi zaradi:

- Napake v teoriji programa oz. v vzročno posledični povezavi, ki povezuje določene ukrepe oz. vrste intervencij s pričakovanimi učinki.
- Napake v neustrezni implementaciji ukrepov. V primeru napake pri implementaciji ugotavljamo, ali je do napake prišlo, ker programske intervencije niso bili deležni pravi ljudje ali zaradi neustrezno posredovanega ukrepa, ki ima organizacijsko pogojene vzroke.

Sklep gre tudi v obratno smer. Odsotnost teorije programa oziroma natančne konceptualizacije programa pripelje do vseh prej naštetih situacij. Program bodisi ne dosega prave ciljne populacije oziroma storitve, posredovane ciljni populaciji, ne proizvedejo željenih posledic. Zgodi se tudi, da željene posledice preveč varirajo. Zato v primeru odsotnosti teorije programa, ki je povezana predvsem z neenotno implementacijo, željenih sprememb ni mogoče pripisovati učinkom določenih ukrepov. To pomeni, da v takih primerih izvedba sumativne evalvacije ni smiselna. To pa velja, kakor ugotavlja Dunn (1994: 344-349), tudi za postopke spremljanja, npr. preko uporabe družbenih indikatorjev. Tudi spremljanje namreč predvideva pripravo določenih predpostavk o vzrokih sprememb indikatorjev. Na primer; da lahko pripišemo upad kriminala neki politiki, je potrebno predpostaviti, da so spremembe posledica političnih dejanj. Ta predpostavka pa je močno dvomljiva, četudi imamo zelo natančne podatke o vloženih imputih, saj so bili pri tem avtomatično zapostavljeni tako dejavniki, ki jih ni moč kontrolirati, kakor tudi celoten proces transformacije inputov v outpute. Tako tudi tisti zaključki postopkov spremljanja programa, ki temeljijo na korelacijah med inputi in posledicami politik in hkrati ne izhajajo iz razumevanja procesa transformacije policy inputov v policy outpute, predstavljajo "black box" raziskovanje.

Jasno je torej, da morajo biti prvi koraki vseh evalvacijskih prizadevanj na področju vrednotenja novosti usmerjen v identifikacijo načrta programa, pri katerem v vzročno posledično verigo združimo poglobitve funkcije in aktivnosti programa, pričakovane posledice oz. cilje ter vse skupaj povežemo z organizacijskimi strukturami, kadri in viri, ki jih program povezuje. Načrt oz. teorijo programa tako sestavljajta:

- Teorija vpliva programa, ki pojasnjuje pričakovanja, kakšne naj bi bile posledice posredovanih storitev na recipientih in zakaj pričakujemo, da bi te posledice uspešno prispevale k željeni spremembi določenega družbenega stanja.
- Teorija procesa programa oz. načrt, kako naj program deluje. Tu identificiramo in v vzročno posledično verigo povežemo ključne elemente programa, ki skrbijo za to, da bodo recipienti deležni ustreznih storitev. Povedano drugače, identificirati je potrebno tiste programske aktivnosti, ki naj bi povzročale ciljne spremembe družbenih stanj - v našem primeru aktivnosti, ki naj bi zmanjševale osip. Teorijo procesa tvori vzročno posledična veriga, ki opisuje, kako storitev doseže ciljno populacijo, kako program vzdržuje stike s ciljno populacijo in kako udeleženec zaključi s programom. Ta del teorije procesa oziroma načrt

udejanjanja programa³⁷ predstavlja program z vidika ciljne skupine. Drugi del teorije procesa programa tvori vzročno posledična veriga, ki poveže potrebne vire, njihovo organizacijo, programske aktivnosti in zaposlene v programu, tako da program lahko nudi v izhodišču zamišljeno storitev. Ta del teorije procesa oziroma načrt organizacije programa³⁸ pa je predstavljen z vidika menedžmenta programa.

Pri identificiranju teorije programa je tako potrebno vso pozornost nameniti razkrivanju ključnih predpostavk programa. Na podlagi omenjenih vzročno posledičnih predpostavk, ki so lastne obravnavanemu programu, se nato določi ključna programska mesta oziroma točke spremljanja implementacije programa. Po končani identifikaciji teorije programa spremljanje tako postane vprašanje identifikacije in merjenja tistih aktivnosti na stiku programa s ciljno populacijo, ki so ključne, da program lahko uspešno opravlja svoje naloge. Na splošno tako program vrednotimo glede na izhodiščni načrt programa. Da pa sploh lahko govorimo o vrednotenju oz. o evalvaciji, je potrebno določiti še kriterije vrednotenja in mere uspešnosti. To pomeni, da je potrebno jasno in nedvoumno določiti vrednost kriterija, ki je smatrana za ciljno, oziroma pri vsakem kazalcu določiti, kaj predstavlja uspeh in kaj neuspeh. Kriterije lahko določimo glede na administrativno določene cilje, druge primerljive študije ali programe, glede na splošne programske cilje, na podlagi načel učinkovite oziroma profesionalne prakse, na podlagi preteklih izkušenj ali na osnovi pravnih, etičnih ali profesionalnih standardov. Vsekakor pa je naročnik oziroma primarni uporabnik evalvacije tisti, ki mora dati soglasje, tako k ugotovljeni teoriji programa, kot tudi h kriterijem vrednotenja.

V načrtu evalvacije je potrebno določiti tudi vprašanje enote analize. Ker je izobraževanje kompleksen proces, ki se odvija med nacionalno ravni, kjer se določajo najsplošnejši cilji in politika, udejanja pa se v šolah ob stiku učiteljev z dijaki, se pojavlja vprašanje, kateri del procesa bomo vrednotili - makro ali mikro raven procesa. Tu na žalost tudi teorija evalvacij ne da dokončnega odgovora. Rossi (1999) predlaga, da se je potrebno pri vrednotenju implementacije osredotočiti na stik programske aktivnosti s ciljno populacijo. Po Pattonovem (1997) mnenju pa je primarni uporabnik evalvacijskih izsledkov tisti, ki določi področje, ki ga zanima. Omenjeni problem se nadalje veže še na vprašanje določitve enote analize v smislu dejanske in konceptualne določitve tiste skupine ljudi oz. tistega omrežja, ki dejansko organizira reševanje neželenega socialnega stanja (Carlsson, 2000).

Postopek fokusiranja je torej nujen del vsake evalvacije, v okviru katerega se zblížajo analitične metode, raziskovalni problem in dejanske potrebe primarnega uporabnika raziskave. S tem se tudi jasno opredeli vloga evalvatorja kot deležnika v političnem procesu.

³⁷ Oziroma "program utilization plan"

³⁸ Oziroma "program organizational plan"

3.3 APLIKATIVNE ZNANOSTI IN OBJEKTIVNOST

Evalvacije uvrščamo med aplikativno znanost oziroma aplikativno raziskovanje (Monette in drugi, 1998, Toš 1988). Tako pri evalvacijah kot pri analizi politik, ki služi evalvacijam za širši konceptualni okvir, gre za sistematično kreiranje znanja (Dunn, 1994) oziroma za pridobivanje informacij, ki so relevantne, zanesljive in veljavne (Grdešić, 1995; Patton, 1994). Tovrstno znanje oziroma informacije kreiramo zgolj z uporabo znanstvenega raziskovanja. Tako je v postopkih evalviranja in spremljanja, kot posebne oblike evalvacije, znanstveno raziskovalna metoda v primerjavi s tradicionalnim, izkustvenim ali zdravorazumskim tipom znanja preferenčen način kreiranja znanja, saj daje večjo verjetnost točnega znanja o svetu in pridobivanja natančnih informacij (Monette in drugi, 1998).

Glede na to, da pri vprašanju vrednotenja uvajanja novosti v izobraževanje izhajamo iz teorije analize politik ter se pri tem naslanjamo na že izdelane metode in postopke zbiranja in analiziranja podatkov, se bomo, bolj kot z vprašanjem sistematičnosti in empiričnosti znanja, ukvarjali z vprašanjem objektivnosti, oziroma z zagotavljanjem tistih vidikov objektivnosti, ki se nanašajo na formalne lastnosti znanstvenega spoznavanja. Objektivnost je namreč potrebno zagotoviti na vseh nivojih raziskovanja (Toš, 1988). Objektivnost na področju analize politik in tudi evalvacij je zagotovljena z upoštevanjem načel kritičnega multiplizma (Dunn, 1994), ki zahteva:

- uporabo različnih statističnih mer, konstruktov in spremenljivk, z namenom izboljševanja verodostojnosti znanstvenih trditev³⁹;
- uporabo različnih metod zbiranja podatkov pri opazovanju političnega procesa⁴⁰;
- sintezo in kritično ovrednotenje razpoložljivih analiz in programov, z namenom pregledovanja znanja o učinkih politik na različne populacije in v različnih kontekstih⁴¹;
- uporabo multivariantne analize;
- triangulacijo konkurenčnih vzročnih in etičnih predstav o problemih in njihovih rešitvah v realnem političnem življenju s strani različnih deležnikov;
- triangulacijo konkurenčnih predstav oz. perspektiv (etičnih, političnih, organizacijskih, ekonomskih, socialnih, kulturnih, psiholoških in tehnoloških) družbenih problemov in njihovih rešitev⁴²;
- uporabo raznovrstnih komunikacijskih medijev tako, da je zagotovljena politična relevantnost znanja⁴³.

V raziskovalni praksi to pomeni uporabo različnih perspektiv⁴⁴, metod, teorij, skupaj z vključevanjem različnih deležnikov v analize politik, gledano ožje pa v postopke evalvacije. Za kritični multiplizem je tako namesto gotovosti značilna induktivna verjetnost⁴⁵, ki se doseže z identificiranjem, vrednotenjem in izločanjem oz. preko sinteze konkurenčnih si teorij, perspektiv in hipotez. V raziskovalni praksi zagotavljanje objektivnosti torej pomeni tako zagotavljanje natančnosti in vključenosti vseh

³⁹ Kar je označeno s pojmom multipli operacionalizem - "*multiple operationism*"

⁴⁰ Kar je označeno s pojmom "*multimethod research*"

⁴¹ Kar je označeno s pojmom "*multiple analytic synthesis*"

⁴² Kar je označeno s pojmom "*multiple perspective analysis*"

⁴³ Kar je označeno s pojmom "*multimedia communication*"

⁴⁴ Kar je označeno s pojmom "*multiple perspectives*"

⁴⁵ Kar je označeno s pojmom "*inductive plausibility*"

raziskovalnih podatkov, kot tudi prizadevanja, usmerjena v testiranje verodostojnosti analitičnih trditev, ki izhajajo iz zbranih podatkov (Peräkylä, 1997). Pri uporabi tehnik zbiranja in analiziranja podatkov pa je potrebno, skladno z načelom, da je potrebno objektivnost zagotoviti na vseh ravneh raziskovanja (Toš, 1988), objektivnost zagotavljati s preverjanjem zanesljivosti in veljavnosti uporabljenih metod. Ker je konkretno zagotavljanje objektivnosti in zanesljivosti odvisno od metode do metode (Peräkylä, 1997), je potrebno ta vprašanja obravnavati pri vsaki uporabljeni metodi.

3.4 ZAKLJUČKI

K zaključkom v poglavju 2.3.1 lahko dodamo naslednje ugotovitve. Ponovno dokazujemo, da širši konceptualni okvir analize politik prinaša v primerjavi z ožjim okvirom evalvacijskih študij več prednosti in je nujen za izvajanje evalvacij v tako kompleksnem področju, kot je sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja. Najprej sili evalvatorja v poznavanje paradigmatkega ozadja, nato širi pogosto prisotno zaprtost v preozke poglede in tako presega nesoglasja o pojmovnih opredelitvah kakovosti šolstva. Evalvatorja sili k zavesti o temeljnih vrednotah, na katerih počiva posamezen evalvacijski model, kar posledično omogoča poznavanje omejitev in kritik uporabljenega pristopa. Konceptualni okvir tudi razširja in ureja nabor evalvacijskih vprašanj in možnih pristopov, s katerimi lahko na zadana vprašanja odgovorimo. Ker predpostavljamo, da bo analizo opravljeno na z organizacijskega vidika najkompleksnejši obliki poklicnega izobraževanja, moč prenesti tudi na manj kompleksne oblike poklicnega in strokovnega izobraževanja in izobraževanja nasploh, smo predstavljeni konceptualni okvir opredelili kot postopek vrednotnja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme.

Naj ponovno izpostavimo, da je pri vrednotenju novosti ključno dvoje: izvedba postopka fokusiranja evalvacije ter predhodna identifikacija logike programa, saj le to vodi k veljavnim in uporabnim evalvacijskim ugotovitvam, ki lahko opravičijo izvajanje vrednotenja novosti.

4. Kurikularna reforma in osip

4.1 UVOD

Širši metodološki okvir analize politik smo že aplicirali na primer kurikularne prenove programov dualnega sistema. V pričujočem poglavju pa bo predstavljena aplikacija predstavljenega sistema vrednotenja na primer vrednotenja uspeha kurikularne reforme na področju zmanjševanje osipa v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja. V nadaljevanju predstavljamo specifične in izsledke postopka fokusiranja evalvacije ter izsledke vrednotenja uspeha kurikularne prenove na področju zmanjševanja osipa. Pozornost pa smo namenili tudi predstavitvi nabora smiselnih evalvacijskih pristopov glede na najpomembnejša evalvacijska vprašanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, predvsem z namenom predstavitve mnoštva različnih evalvacijskih pristopov in s tem preseganja pojmovnih neskladij.

4.2 POSTOPEK FOKUSIRANJA EVALVACIJE

Kot je že bilo omenjeno, smo se najprej poslužili procesa fokusiranja evalvacije (Patton, 1990; Patton, 1997; Rossi in drugi: 1999), katerega končni cilj je priprava načrta evalvacije. V želji, da bodo izsledki pričujoče študije tudi uporabljeni, je bilo upoštevano načelo uporabniško usmerjenega pristopa k evalvaciji (Patton, 1997). V predhodnem poglavju smo navedli, da je identificiranje primarnega uporabnika ključno, da bodo izsledki evalvacije tudi uporabljeni. Na žalost smo v postopku fokusiranja že pri prvem in ključnem vprašanju naleteli na težave. Potrebe po evalvacijah na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja so velike, saj je zahtev po vrednotenju številnih, z reformo uvedenih sprememb, zelo veliko. Zaradi prisotnosti socialnega partnerstva pa je veliko tudi potencialnih interesentov za evalvacijske izsledke. Po drugi strani je naloga evalviranja dodeljena Centru RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI), vendar CPI, kot svetovalna oz. koordinativna institucija, ni v položaju, ko bi lahko uporabljal izsledke evalvacije na nivoju spreminjanja reforme. Organi kurikularne organizacije, ki imajo odločevalsko vlogo, pa niso naročnik evalvacije. Dejanski naročnik, t.j. država, pa kljub temu, da nosi odgovornost za celoten sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, evalvacije zaenkrat samo financira in ne kaže prav velikega aktivnega interesa po aplikaciji evalvacijskih izsledkov. Omenjena zadrega evalvatorja postavlja v položaj, kjer je vsakdo zainteresiran za analizo vseh problemov, ki jih vidi. Pri tem pa niti ne ve, kaj mu izsledki posameznega pristopa prinašajo in kako bi jih bilo mogoče uporabiti; kar je predvsem posledica slabo razvite evalvacijske kulture. Pravilen postopek fokusiranja bi bil tako časovno zelo potraten in preobsežen za enega evalvatorja, saj bi bilo potrebno najprej poiskati pravega primarnega uporabnika in ga ustrezno podučiti o načinih in možnostih, ki jih evalvacijska orodja ponujajo glede na njegove številne interese oz. področja zanimanja.

Izhajajoč iz dane situacije, smo se tako odločili za bolj akademsko naravnani pristop k evalvaciji. K temu drznemu dejanju, katerega posledic se zavedamo, so nas spodbudile tudi določene zakonitosti, ki jih v postopku fokusiranja razkriva literatura in ki nam pomagajo izostriti fokus evalvacije tudi brez primarnega uporabnika.

Kot smo že ugotovili, kurikularna prenova predstavlja novost v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zaradi tega je izbor evalvacijskih pristopov omejen na postopke vrednotenja. Na odločitev, da bo evalvacija reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja formativno naravnana, dodatno nakazujejo tudi razgovori s strokovnimi delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so pokazali, da je potrebno izražene probleme trenutno razumeti z vidika potreb po vrednotenju procesa reforme, in ne v smislu natančne opredelitve učinkov reforme⁴⁶ ali potrebe po odločitvi o bodoči usodi reforme⁴⁷. Če k zgornjima ugotovitvama dodamo še odsotnost ustrezno metodološko podprtih evalvacij, ki obravnavajo proces implementacije, se pozornost evalvacije dodatno zoži na izvajanje formativnih evalvacij.

Ker je v primeru poklicnega izobraževanja primarni uporabnik težko določljiv in ker njegova vloga ni jasno izražena, smo v postopku fokusiranja evalvacije za izhodišče izbrali s strani CPI identificirana prioritetna evalvacijska vprašanja. CPI je bil kot organ pooblaščen s strani Strokovnega sveta RS za poklicno izobraževanje in usposabljanje, da pripravi načrt spremljanja in evalvacij in ga tudi uresniči. V okviru omenjenega pooblastila je CPI evidentiral ključne teme in vprašanja za evalvacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (Center RS za poklicno izobraževanje, 1996). Izmed omenjenih vprašanj, ki so razvrščena na več tematskih sklopov, je bilo na podlagi pogovorov o najbolj perečih področjih poklicnega in strokovnega izobraževanja izbrano vprašanje osipa. Vprašanje osipa je v omenjenem dokumentu formulirano na sledeč način: *ocena vpliva prenove programov na zmanjševanje osipa, še posebej v nižjih in srednjih poklicnih programih*. Vprašanje je v svoji osnovi sicer primerno za sumativno evalvacijo. Glede na že navedene razloge, bo bolj smiselna izvedba transformacije v naslednje formativno vprašanje: *v kakšnem obsegu se uresničujejo ukrepi oz. način, s katerimi naj bi kurikularna prenova zmanjševala osip v nižjih in srednjih poklicnih programih?*

Skladno z Rossijevo (Rossi in drugi, 1999) opredelitvijo socialnega programa oz. socialne intervencije⁴⁸ bomo v nadaljevanju naših evalvacijskih prizadevanj pojem "program" predvsem iz praktičnih razlogov izenačili s tistimi prizadevanji v okviru kurikularne prenove znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki so usmerjena v zmanjševanje problema osipa.

Poglavitno težavo predstavljenega postopka fokusiranja evalvacije predstavlja dejstvo, da konceptualna in tehnična vprašanja zaradi odsotnosti interesov primarnega uporabnika ostajajo popolnoma v rokah evalvatorja. Tako obstaja upravičen strah pred majhno uporabno vrednostjo izsledkov pričujoče raziskave. Težave pričakujemo tudi z jasno določitvijo vloge evalvatorja v celotni evalvaciji, saj je zaradi nepoznavanja interesov naročnika težko opravičiti namen evalvacije. Jasno moramo tudi izpostaviti, da so vodilne vrednote in interesi, ki oblikujejo pričujočo evalvacijo, vrednote evalvatorja, česar se je potrebno neprestano zavedati.

Tudi odgovori na ključna tehnična vprašanja so bili izpeljani iz literature (Rossi in drugi, 1999) in izhajajo iz že predstavljenih metodoloških spoznanj, ki se nanašajo na

⁴⁶ Izhajajoč iz Rossijeve (1999) opredelitve sumativne evalvacije, ki jo sam označuje z "impact evaluation"

⁴⁷ Izhajajoč iz Pattonove (1997) opredelitve sumativne evalvacije.

⁴⁸ Social program oz. social intervention = An organized, planned and usually ongoing effort designed to ameliorate a social problem or improve social conditions.

postopek spremljanja. Tehnične rešitve, povezane s konceptualnimi vprašanji, smo povezali v naslednji evalvacijski načrt.

4.2.1. NAČRT EVALVACIJE

Zbiranje podatkov je bilo v prvi fazi usmerjeno v identificiranje teorije programa o načinih zmanjševanja osipa, ki se iz nacionalnega nivoja v postopku oblikovanja izobraževalnih programov prenašajo na raven šol in nato v okviru pouka in šolskih dejavnosti vstopajo v stik z dijaki oziroma vajenci. Cilj prvega dela raziskave je bil, v enotno teorijo programa povezati naslednje kategorije: ključni deležniki v programu, storitve ki jih program določa, način delovanja programa ter cilji programa in načini merjenja njihovega doseganja. Osnove teorije programa so bile oblikovane na podlagi dokumentov, ki so podlaga delu institucionalnih akterjev v poklicnem in strokovnem izobraževanju in prenovi izobraževalnih programov oz. gledano širše, celotni reformi poklicnega in strokovnega izobraževanja. V procesu iskanja teorije programa smo iskali vzročno posledično hierarhijo, ki povezuje cilje na področju zmanjšanja osipa (neposredni cilji ter srednje in dolgoročni cilji reforme) ter učinke programskih ukrepov, ki so lahko: 1. neposredni učinki v postopku implementacije, 2. kratkoročne posledice ali 3. dolgoročni vplivi (Patton, 1997). Ob tem smo poskušali razkriti predpostavke⁴⁹ programa, ki povezujejo cilje in ukrepe ter preveriti njihovo pravilnost. Ugotovitve smo povezali v Rossijev model (Rossi in drugi, 1999), iz katerega smo poskušali logično razbrati:

1. Predpostavke, kako določen ukrep za zmanjšanje osipa doseže ciljno populacijo, ki ji je namenjen.
2. Predpostavke, kako naj bi določeni elementi organizacije posameznih ukrepov vplivali na nudenje ukrepov za zmanjšanje osipa.
3. Predpostavke, kako naj bi posamezni ukrepi za zmanjšanje osipa dejansko tudi privedli do zmanjšanja osipa.

V naših prizadevanjih ugotavljamo, da omenjeni opredelitvi enote analize ustreza posamezen izobraževalni program oz. kurikulum. Kurikulum poleg učnih vsebin vsebuje tudi cilje, poti prisvajanja znanja, evalvacijo, učbenike in učne pripomočke oz. sredstva. V ožjem smislu pomeni kurikulum predpisan pravni akt za izvajanje določene dejavnosti na šoli, v širšem smislu pa vključuje tudi izvedbo pouka, hkrati z odnosi med učitelji in učenci. Od obsega pojma kurikula je odvisen obseg evalviranja, zato za naše potrebe obravnavamo najširši pojem kurikula. Tudi v Sloveniji se pojem izobraževalni program približuje terminu kurikulum (Ivanuš Grmek in Novak, 2000).

Ker je potrebno neprestano preverjati, ali ugotovitve oz. zaznave držijo (King in drugi 1990), smo se poslužili načela kritične multiplikacije (Dunn, 1994) in pridobljene ugotovitve dopolnili oziroma potrdili s strukturiranimi intervjuji, ki so bili izvedeni s ključnimi deležniki, ki jih povezuje vprašanje osipa. Upoštevajoč možnost, da določene ideje v ozadju teorije programa izhajajo iz spoznanj pedagoške znanosti, smo za vir podatkov uporabili tudi dostopno gradivo o izobraževalnih ciklih in osipu⁵⁰. Predstavitvi oblikovanja vprašalnika je namenjeno ločeno poglavje. V okviru strukturiranega

⁴⁹ Oziroma "validity assumptions"

⁵⁰ King in drugi (1987 oz. 1990) tovrstne pristope označujejo s "theory based implementation evaluation"

intervjuja z glavnimi deležniki bodo potrjeni in usklajeni kazalci uspešne implementacije programa, ki so bili deležnikom predlagani na podlagi teorije programa. S tem bo v nadaljevanju omogočeno spremljanje programa na tistih ključnih oziroma kritičnih točkah programa, ki določajo uspešnost implementacije programa.

V tretjem koraku bodo identificirani kazalci predvidoma prevedeni v lestvice in združeni v anketni vprašalnik. S pomočjo vprašalnika bodo nato zbrani podatki na celotni populaciji izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Tako bomo preverili, v kolikšni meri implementirani prijemi odstopajo od ugotovljene teorije programa in ugotovili uspešnost implementacije kurikularne preнове na področju osipa. Ugotovili bomo, ali se program zmanjševanja osipa dejansko uveljavlja na celotni populaciji šol v dualnem sistemu in s tem odgovorili na izhodiščno evalvacijsko vprašanje. Ker je v tem primeru za zbiranje podatkov predvidena uporaba WWW ankete, bi bila metodološka spoznanja in ugotovitve evalvacije v nadaljevanju uporabljena za razvoj in raziskovanje potenciala menedžerskega informacijskega sistema oziroma MIS⁵¹, ki bi omogočal stalno spremljanje ključnih dejavnikov osipa.

⁵¹ Oziroma "management information system"

4.3 TERMINOLOŠKE OZNAKE PRISTOPOV K EVALVACIJI

Glede na ugotovljeno neenotnost terminoloških oznak posameznih pristopov ne bo odveč, če v nadaljevanju navedemo oznake pristopov, ki se v določenih vsebinskih vidikih nanašajo na pristop vrednotenja uspešnosti kurikularne prenovе na področju zmanjševanja osipa. Namen poglavja je tudi: kratko predstaviti nekaj evalvacijskih pristopov in s tem zgolj nakazati na številne možnosti in avtorje, ki se ponujajo pri evalvacijskih prizadevanjih in s tem preseči relativno ozko navezanost evalvacijske prakse v Sloveniji na t.i. Tylerjevo paradigmo.

Najprej lahko navedemo formalno evalvacijo⁵², katere namen je pridobivanje zanesljivih in veljavnih podatkov o posledicah politik ob sočasnem vrednotenju posledic glede na formalno postavljene cilje programov (Dunn, 1994). Drugi avtorji omenjen pristop označujejo s ciljno orientiranim pristopom⁵³ (House, 1984; Stecker in Davis, 1990) oziroma z analizo posledic programa⁵⁴ (Herman in drugi, 1990: 18). Poglavitna predpostavka formalne evalvacije je, da so formalne strategije za doseg ciljev ter cilji sami ustrezna merila pomembnosti in vrednosti politik in programov. Evalvator poskuša izmeriti obseg, v katerem so cilji doseženi in strategije (oziroma poti za doseg ciljev) izvršene. Najpogosteje uporabljena kriterija vrednotenja pri tem sta uspešnost in učinkovitost. Slabost omenjenega pristopa je, da pušča ob strani pomembne nehotene posledice programa (Stecker in Davis, 1990) ter da ob neustrezni izvedbi pogosto pripelje do t.i. "black box" raziskovanja.

Naša prizadevanja padejo tudi pod oznako formativne evalvacije (Herman in drugi, 1990), ki jo najdemo tudi pod oznako sistemsko analitičnega pristopa⁵⁵ (House, 1984) oziroma študijo spremljanja programa (Dunn, 1994). Za formativno evalvacijo je značilna usmerjenost na postopek implementacije programa oziroma na neposredne rezultate programa, z namenom korekcije in izboljšanja vrednotenega socialnega programa (Gerdešić: 1995). Pri tem so navadno obravnavane tiste spremenljivke, ki so relevantne za tvorce politik, saj lahko tvorca politik manipulirajo zgolj z določenimi spremenljivkami (Dunn, 1994). Z vidika verjetne potrebe po neprestanem spremljanju doseganja programskih ciljev je z našega vidika zanimiv tudi "social systems accounting" pristop (Dunn, 1994), ki je usmerjen v spremljanje sprememb objektivnih in subjektivnih socialnih stanj v času, s pomočjo družbenih indikatorjev⁵⁶, kar se pogosto enači tudi s postopkom spremljanja oziroma monitoringom. Omenjeni pristop opozarja na področja, kjer ni na voljo dovolj informacij ter pomaga pri strukturiranju problemov in pri prilagajanju obstoječih politik in programov. Omenjeni pristop je ob komplementarni uporabi "social auditing" in "social system accounting" pristopa moč razširiti na ugotavljanje, ali predhodni pogoji in nepredvideni dogodki zavirajo oz. povečujejo produkcijo outputa programa (Dunn, 1994). Zanimivo možnost predstavlja tudi retrospektivna evalvacija procesa. Tu gre za spremljanje in evalvacijo tistih programov, ki so se že nekaj časa izvajali. Omenjeni pristop temelji na retrospektivnih opisih obstoječih programskih aktivnosti, ki se nato posledično povežejo z outputi in

⁵² Oziroma "formal evaluation"

⁵³ Oziroma "goal oriented approach"

⁵⁴ Oziroma "outcome studies"

⁵⁵ Oziroma "system analysis approach"

⁵⁶ Družbeni indikator je statistika, ki meri družbena stanja v času za različne segmente populacije. Socialna stanja so opredeljena kot eksterni (družbeni in fizični) in interni (subjektivni in percepcijski) konteksti človeškega obstoja v dani družbi (Dunn, 1994)

vplivi (Dunn, 1994). Omenjeni pristop je uporaben v primerih, ko neposredno manipuliranje z inputi in samim postopkom implementacije ni možno. Pri tem je pozornost usmerjena na probleme ozkih grl, ki se pojavijo pri implementaciji politik in programov.

Ker je za izobraževalni sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja značilno socialno partnerstvo, pristopi k evalvacijam nikakor ne morejo mimo določenih načel responzivne evalvacije oz. odločevalsko teoretične evalvacije (Dunn, 1994; Stecker in Davis, 1990) oz. t.i. naturalističnega pristopa (Guba in Lincoln v Kump, 2000), ki je naravnani k večji občutljivosti na različne perspektive raznih udeležencev oz. deležnikov. Omenjeni pristop uporablja deskriptivne metode pri pridobivanju zanesljivih in veljavnih informacij o tistih posledicah politik, ki jim številni deležniki pripisujejo poseben pomen. Pristop teži k nedvoumni identifikaciji manifestnih smernic in ciljev deležnikov. Naš pristop v veliki meri sovpada s podtipom omenjenega pristopa oziroma z vrednotenjem evaluabilnosti programa⁵⁷. Temeljno vprašanje tega pristopa je, ali bo program sploh lahko ocenjen oz. ali je model programa dovolj nedvoumen, da bo evalvacija smiselna. Da bi bil program lahko ocenjen, morajo biti izpolnjene tri zahteve: jasno artikulirana politika ali program; jasno določeni cilji in posledice; izdelan skupek eksplicitnih predpostavk, ki povezujejo programska dejanja in njihove posledice. Pristop vrednotenja evaluabilnosti programa je usmerjen k razjasnitvi ciljev, usmeritev in predpostavk, glede na katere se bo merila uspešnost. Pri izvajanju ocenjevanja evaluabilnosti analitik sledi postopkom, ki razjasnjujejo politiko oz. program z vidika primarnih uporabnikov evalvacije.

4.4 IZSLEDKI

4.4.1. KURIKULARNA PRENOVA IN OSIP - TEORIJA PROGRAMA

Iskanja teorije programa na področju zmanjševanja osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju smo se lotili v smeri od nacionalnega k šolskem nivoju z namenom, da razkrijemo ali sploh lahko govorimo o obstoju programa (oz. nečesa, kar lahko označimo kot program) na področju osipa in s tem ugotovimo, ali je smiselna izvedba evalvacije. Pri tem smo izhajali iz študije pisnih virov, ki je bila mestoma dopolnjena z mnenji in informacijami strokovnih delavcev v sistemu poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Ni odveč, če ponovimo izhodiščno evalvacijsko vprašanje: ali se zamisel, kako naj bi reforma preko vsebinske prenovе izobraževalnih programov oz. kurikularne prenovе zmanjševala osip, tudi uresničuje. Pri predstavitvi načina, kako naj bi kurikularna reforma vplivala na manjši osip v poklicnem izobraževanju, bo skladno z načrtom evalvacije pozornost namenjena identifikaciji ključnih predpostavk predhodno opisanega Rossijevega (Rossi in drugi, 1999) modela, ki je predstavljen na shemi 4.1.

⁵⁷ Oziroma "evaluability assesment"

SHEMA 4.1: Model teorije programa



Vir: Rossi, Peter H.; Freeman, Howard E.; Lipsey, Mark W. (1999): *Evaluation: a Systematic Approach*, 6th ed., Sage, Newbury Park, London, New Delhi.

S tem, ko smo za teoretično osnovo prevzeli zgoraj prikazani model, smo predpostavili, da lahko pride do določenih kognitivnih sprememb v ciljni skupini le v neposrednem stiku programa in ciljne skupine. V izhodišču torej predpostavljamo, da lahko na motivacijo dijakov, njihovo predstavo o šoli... vpliva samo tisti element kurikularne prenove, s katerim prihajajo dijaki neposredno v stik. Tako bo analitični fokus v nadaljevanju prvenstveno usmerjen na mikro nivo, skladno s SHEMA 4.1 Mezo in makro nivo kurikularne prenove pa bosta v analizo vključena preko obravnave organizacijskih vidikov teorije programa.

Temeljno idejo, kako naj bi vsebinska prenova dosegala manjši osip⁵⁸, najdemo v Izhodiščih kurikularne prenove. Na vprašanje osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju se navezujeta naslednja prepoznana problema izobraževanja: "*premajhen poudarek razvoju motivacije za izobraževanje*" in "*prevelik delež poklicno neusposobljenega prebivalstva*". Izhodišča "ugotavljajo", da je med mladimi v splošnem velik interes za izobraževanje, šola pa pozneje ne izkorišča dovolj začetne motivacije za izobraževanje in je ustrezno ne razvija. Zato šola dobršnemu delu mladih predstavlja predvsem breme, ne pa tudi okolja, kjer pridobivajo zanimivo in uporabno znanje, kar zmanjšuje motivacijo za nadaljevanje izobraževanja. Izhodišča med vzroke za osip tako prištevajo omejeno uporabo raznolikih pristopov, oblik, metod in tehnik dela, preveliko pasivizacijo učencev ob prenizki aktivnosti in iniciativnosti učencev, predstavo o šoli kot bremenu, ker ni uporabnega znanja in možnosti za uresničevanje interesov.

Snovalci izhodišč predvidevajo, da sta omenjena problema rešljiva z vsebinskimi spremembami kurikula, usmerjenimi v doseganje naslednjih dveh ciljev: "uvajati raznolike oblike in metode dela" in "povečati aktivno vlogo učenca ter povečati stopnjo vključenosti mladine in odraslih v izobraževanje". Vsebinske spremembe naj bi torej privedle do doseganja ustreznih ciljev, za katere pa se predvideva, da bodo odpravili

⁵⁸ Oz. v "program impact theory"

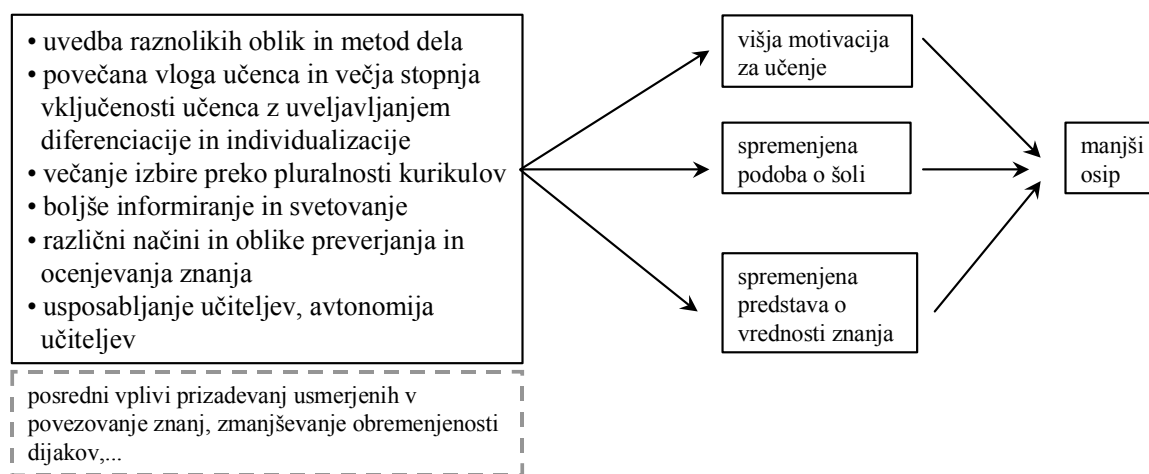
nezadovoljivo stanje v izobraževanju, ki se odraža v visokem osipu. Vsebinske spremembe naj bi se izvršile z zasledovanjem naslednjih podciljev, ki naj bi se na nižjih ravneh kurikularne organizacije konkretizirali v izobraževalnih programih:

- z večjo možnostjo izbire oz. s pluralnostjo kurikulumov (izbirnost, različni načini mišljenja ...);
- z raznolikostjo metod in načinov izobraževanja;
- z boljšim informiranjem in svetovanjem;
- s participativnim položajem učenca v izobraževalnem procesu, z uveljavljanjem diferenciacije in individualizacije;
- z raznovrstnimi načini in oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja;
- z izdajanjem različnih učbenikov in pripomočkov, z usposabljanjem učiteljev, z avtonomijo učiteljev;
- z učenjem za učenje...

Poleg tega naj bi na zmanjšanje osipa vplivala tudi prizadevanja, usmerjena v druge cilje kurikularne prenove, ki pa se neposredno ne nanašajo na osip. To so: zmanjševanje abstraktnosti programov, ustrežnejše razmerje med teorijo in prakso, povezovanje znanj, preprečevanje preobremenjenosti dijakov...

Zgornje ugotovitve lahko povežemo v SHEMO 4.2, ki predstavlja temeljno logiko, kako naj bi vsebinska prenova vplivala na manjši osip⁵⁹.

SHEMA 4.2: Teorija programa



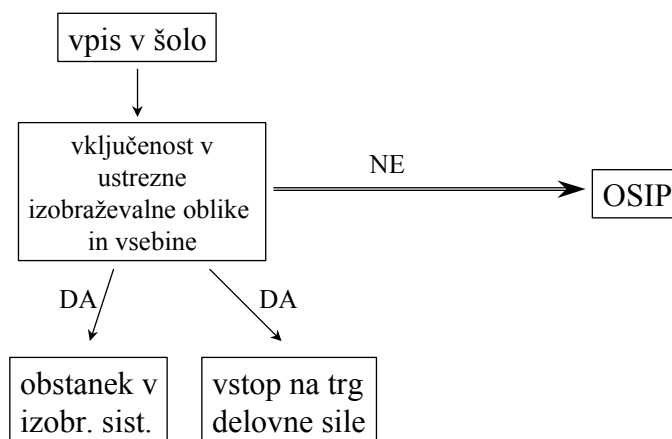
V nadaljevanju smo identificirali teorijo procesa, ki jo sestavljata načrt udejanjanja storitev in organizacijski načrt. Načrt udejanjanja storitev⁶⁰ predstavlja z vidika ciljne populacije opisano verigo dogodkov, od vzpostavitve stika s programom, pa do zaključitve stika s programom. Pri tem se teorija procesa dotika vprašanj, kot so: kako naj bi ciljna populacija prišla v stik s programom, kako program vzdržuje in zagotavlja stike s klienti ter kako program zaključi z nudenjem storitev, ko le te ciljni populaciji niso več potrebne.

⁵⁹ Teorijo vpliva predstavlja temeljna logika programa oz. predpostavke, kako programske storitve pripeljejo do spremembe nekega "neželjenega" stanja.

⁶⁰ Oziroma "service utilization plan"

Output kurikularne prenovе je prenovljen oz. popravljen izobraževalni program, ki se udejanja v okviru pouka, ko pedagoški delavci vstopajo v stik z dijaki. Načrt udejanjanja storitve tako opišemo na sledeč način. Dijak mora v postopku vpisa izpolnjevati v izobraževalnem programu določene pogoje, med katere spada tudi sklenjena vajeniška pogodba. Po tem, ko se dijak vpiše v izobraževalni program, si v četrletnih časovnih obdobjih sledijo obdobja izobraževanja in preverjanja znanja, tako kot to opredeljujeta izobraževalni program in šolska zakonodaja. Ob koncu leta se izda spričevalo, uspeh pa pogojuje nadaljevanje izobraževanja. Vidimo, da se kurikularna prenova oziroma izobraževalni program nanaša na vse dijake določenega programa in ne določa posebnih podskupin, katerim bi bili namenjeni posebni ukrepi za zmanjšanje osipa. To pomeni tudi, da kurikularna prenova ne obravnava tistih dijakov, ki enkrat iz takega ali drugačnega razloga zapustijo izobraževalni sistem, oziroma prekinejo stik s kurikulumom in tako niso več deležni tistega, kar naj bi jih v osnovi odvrčalo od tega, da zapustijo sistem. Vsebinska reforma torej ne predvideva varnostnega mehanizma. Vidimo tudi, da je časovni okvir stika dijakov z ukrepi, ki naj bi jih odvrčali od osipa, določen v kurikulumu preko določitve trajanja izobraževanja ter pogojev za napredovanje in dokončanje izobraževanja. Ugotovitve, kako potekajo stiki ciljne populacije - dijakov s programom oziroma kurikulumom, lahko strnemo v DIAGRAM 4.3.

SHEMA 4.3: Načrt udejanjanja storitve



Organizacijski načrt⁶¹ povezuje organizacijske in sistemske pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da so lahko ciljni skupini posredovane programske storitve. Izhajajoč iz zgoraj predstavljene definicije organizacijskega načrta programa, bomo v nadaljevanju analitično pozornost namenili tistim organizacijskim vidikom, ki predstavljajo ključne predpogoje, da lahko učitelji izvajajo kurikulum; bolj specifično pa ukrepe znotraj kurikula, ki naj bi pripomogli k zmanjšanju osipa. Pri opisovanju organizacijskega načrta v osnovi izhajamo iz že predstavljene analize sistema oblikovanja in izvajanja

⁶¹ Oziroma "organizational plan"

politik (glej poglavje 2.3.), ki se nanaša na kurikularno prenovu. Skladno z modelom smo ugotovitve oblikovali okoli naslednjih kategorij:

- (a) Opis programske storitve oziroma tistih aktivnosti, ki naj bi pripeljale do dijakove boljše podobe o šoli, do višje dijakove motivacije za učenje in do sprememb predstave dijakov in vajencev o vrednosti znanja. Tu nas je vodilo vprašanje, kaj v stiku z dijakom šola oz. učitelji nudijo, da so doseženi zastavljeni cilji. Zanimal nas je tudi obseg, v katerem so dijaki deležni tovrstnih aktivnosti ter v kakšnih časovnih okvirih te aktivnosti potekajo.
- (b) Resursi in predhodne funkcije ali postopki, ki so potrebni, da lahko pride do izvedbe ključnih aktivnosti, usmerjenih v zmanjševanje osipa. V okviru te kategorije bo pozornost namenjena kadrovskim potrebam ter znanjem in sposobnostim, ki jih pedagoški delavci pri izvajanju programa potrebujejo. Nadalje nas bodo zanimale kategorije, kot so: potrebna logistična in administrativna podpora, potrebni materialni in finančni pogoji, nadzor nad izvajanjem obravnavanih ukrepov ter predhodno potrebni postopki in odnosi z nadrejenimi organizacijskimi strukturami.

Organizacijski načrt tako kaže na tiste organizacijske predpostavke programa, ki morajo biti nujno izpolnjene, da so lahko storitve v okviru programa ustrezno izvedene.

Zapisali smo že, da je delo pedagoških delavcev z dijaki opredeljeno oziroma organizirano skladno s kurikulumom, pravilniki o pedagoškem delu, materialnimi in drugimi pogoji, ki jih ima šola in skladno s svojimi sposobnostmi in interesi. Kurikulum sicer natančno določa usmerjevalne cilje in operativne cilje po posameznih predmetih, časovne okvire, kamor spada obseg ur pouka, vendar pa že pri prvi in ključni kategoriji modela - kaj v stiku z dijakom nudijo šola oz. učitelji, da bi bili doseženi zastavljeni cilji - naletimo na problem. Sama kurikularna prenova z nobenim svojim outputom (upoštevani so vsi dokumenti na vseh nivojih kurikularne prenove) namreč neposredno ne določa, kaj naj bi pedagoški delavci v stiku z dijaki delali. To je tudi razumljivo, saj ji to do neke mere preprečuje cilj celotne reforme sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja po avtonomiji šole. Sama kurikularna prenova tako ne določa natančno, kako naj bi bile uvedene raznolike oblike in metode dela in kakšne naj bi le te bile, na kakšne način naj se poveča vloga dijaka in vključenost učenca z uveljavljanjem diferenciacije in individualizacije, kakšno je boljše informiranje in svetovanje, kakšni naj bi bili različni načini in oblike preverjanja in ocenjevanja znanja... Kot primer v TABELI 4.1 navajamo opredelitev operativnih ciljev predmeta:

Informativni cilji	Formativni cilji	Socializacijski cilji	Posebnosti v izvedbi
Komunikacija	Vajenci: <ul style="list-style-type: none"> • seznanijo se z zgodovinskim izvorom in vlogo komunikacije ter področji, ki ji namenajo vedno pomembnejše mesto • razlikujejo pomen informiranosti nekoč in danes • seznanijo se z nebesedno komunikacijo, parajezikom, molkom kot načinom komuniciranja • spoznajo sestavine komunikacijskega kroga ter območja bližine pri komuniciranju 	Vajenci: <ul style="list-style-type: none"> • razvijajo odnos do sebe za komunikacijo z drugimi ljudmi • razvijajo osebno odgovornost do komuniciranja z drugimi • spontano razvijajo strpnost, spoštovanje in iskrenost v komunikaciji • prizadevajo si ohraniti zaupanje, čustveno stanje sproščenosti, sprejetosti sogovornika 	<ul style="list-style-type: none"> • predavanja in učne delavnice, ki se prepletajo s samostojnim delom v manjših skupinah, • komunikacija z učiteljem in v komunikaciji s posamezniki in v delovni skupini, • komunikacija s celim razredom.

Vir: (1999) Center RS za poklicno izobraževanje: Katalog znanj za predmet Poslovno komuniciranje. Izobraževalni program Frizer.

Tako je vprašanje izvajanja strategij (kot poti za doseg ciljev) kurikularne prenove oziroma izobraževalnega programa v celoti prepuščeno izvajalcem programa, t.j. pedagoškim delavcem in mojstrom. Ker pa področje izvajanja pouka v večjem ali manjšem obsegu določajo še: pedagoška usposobljenost delavcev, zakonodaja in interni šolski dogovori, se na tem mestu zastavlja vprašanje v kolikšni meri so leti skladni s tistimi cilji kurikularne prenove, ki so usmerjeni, v zmanjševanje osipa, saj omenjeni dejavniki niso neposredno odvisni od kurikularne prenove.

Kadrovske pogoje oziroma zahteve določa zakonodaja, preko novih in prenovljenih izobraževalnih programov pa tudi kurikularna prenova. Sama kurikularna prenova v delu, ki se nanaša na vprašanje osipa, sploh ne obravnava vprašanja sposobnosti in specifičnih znanj, ki bi bila potrebna za izvajanje tistih kurikularno opredeljenih ciljev, ki so usmerjeni v zmanjševanje osipa. V pisnih virih nismo zasledili obravnave potreb po specifičnih znanjih, ki bi jih potrebovali pedagoški delavci, da lahko prispevajo k višji motivaciji dijakov, dvigu podobe o šoli, k boljšemu informiranju in svetovanju dijaku. Iz teorije programa na SHEMI 4.2 sicer lahko sklepamo, da naj bi to funkcijo prevzelo izobraževanje učiteljev, ki pa se izvaja sistemsko nepovezano glede na tisti del kurikularne prenove, ki naj bi potekal na področju osipa.

Kurikularna prenova se nikjer ne dotika vprašanj logistične podpore ukrepom, usmerjenim v zmanjševanje osipa. Slednje je sicer smiselno, saj naj bi se ukrepi, usmerjeni v zmanjševanje osipa, v celoti izvajali v okviru pouka, ki poteka znotraj vzpostavljenih šolskih infrastrukture.

Kurikularna prenova v izobraževalnih programih v določeni meri sicer opredeljuje materialne pogoje, ki pa so večinoma določeni s standardi oziroma pravilniki, sprejetimi na državni ravni. Zmanjševanju osipa niso neposredno namenjena nobena sredstva, namenjena doseganju materialnih zahtev, ki bi izhajala iz kurikularne prenove. Predvidevamo, da je temu tako, ker je zamišljeno, da sam program poteka v okviru pouka. Posredno pa je bila v okviru spremljajočih projektov kurikularne prenove nudena predvsem materialna podpora, tako v okviru državnega proračuna kot tudi v

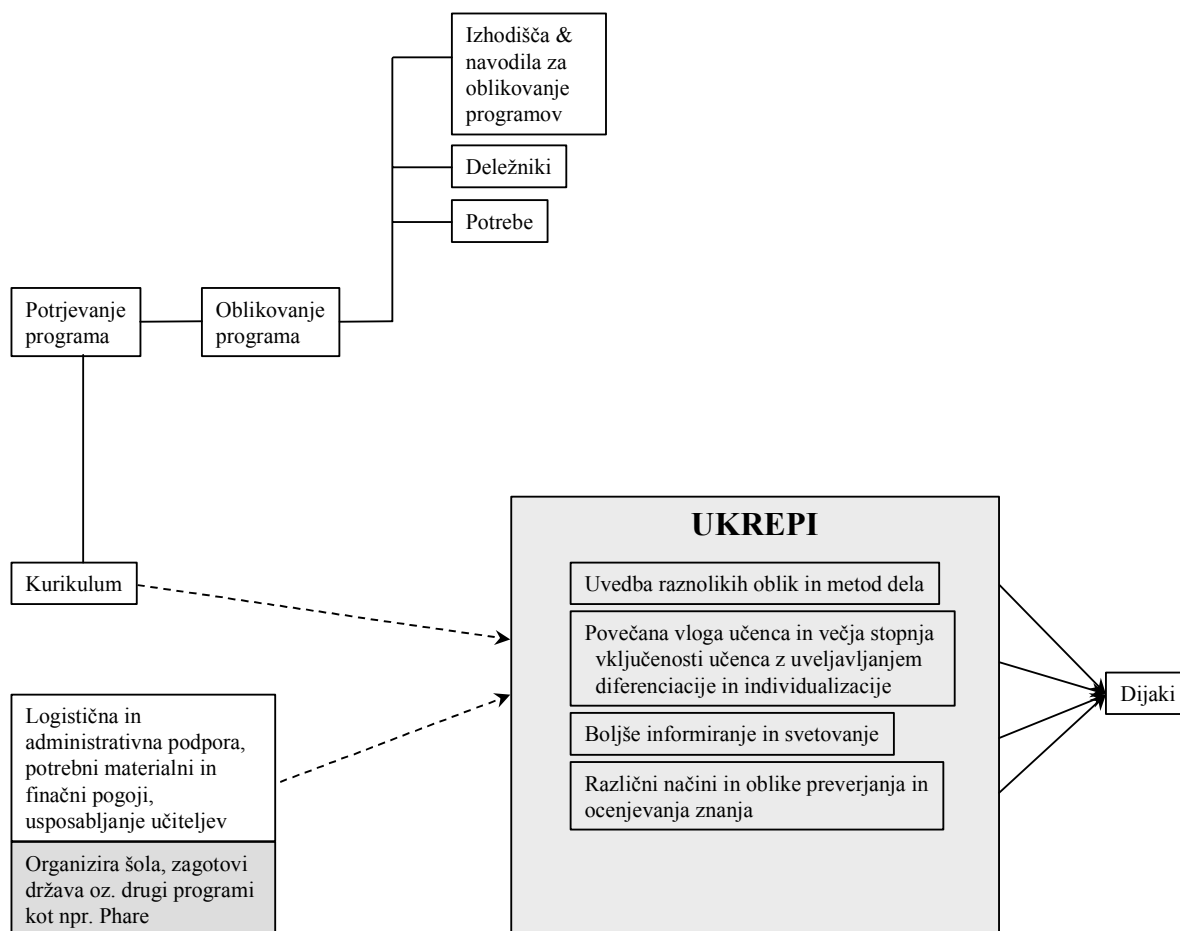
okviru projekta Phare in drugih projektov, financiranih s strani EU. Pri tem pa je bil ta del sredstev načeloma odvisen od iniciativnosti s strani šol. Podobno, kot velja za materialna sredstva, se na področju financ vse odvija v okviru finančnih razmerij, ki so vzpostavljena z zakonom. Podobno pa so tudi drugi zakonsko neopredeljeni finančni viri odvisni od iniciativnosti šole oziroma vodstva šole.

Tudi administrativna podpora, ki se nanaša na zmanjševanje osipa, je zadoščena v okviru izvajanja pouka. Tudi na tem področju torej ne moremo govoriti o posebnih administrativnih pogojih, ki bi se navezovali neposredno na prizadevanja, usmerjena v zmanjševanje osipa. Ugotovljena je bila tudi odsotnost kakršnegakoli mehanizma spremljanja ali nadzora ukrepov, usmerjenih v zmanjševanje osipa v okviru kurikularne prenove. Kurikularna prenova nasploh ne uvaja nobenih posebnih administrativnih postopkov oziroma kanalov nadzora.

Za odnose z nadrejenimi strukturami je značilno, da so vnaprej določeni v okviru ureditve pedagoškega procesa ter kurikularnega postopka in opredeljeni z zakonodajo oziroma podzakonskimi akti. V tem kontekstu so nas posebno zanimala razmerja med organi kurikularne prenove oziroma delitev dela med njimi, saj predvidevamo, da je od tega odvisno, kako so bili cilji kurikularne prenove prevedeni v nižje predpise, ki usmerjajo delo kurikularnih organov na mezo ravni, kjer poteka oblikovanje programov, ki pa imajo zakonsko opredeljene kategorije. Na tem mestu se namreč zastavlja ključno vprašanje: Ali je možno s kurikularno prenovo določene cilje, usmerjene v zmanjševanje osipa, uspešno prenesti v zakonsko opredeljene kategorije izobraževalnega programa in s tem zagotoviti enotno izvajanje ukrepov, usmerjenih v zmanjševanje osipa na šoli?

Ugotovitve in predpostavke lahko strnemo v SHEMA 4.4, ki prikazuje input - output model na področju zmanjševanja osipa s strani kurikularne prenove. V tabeli je predstavljen postopek kurikularne prenove od nivoja oblikovanja kurikula do same implementacije kurikula na nivoju šole. Tako predstavljen model vključuje tudi poenostavljen prikaz kurikularnega postopka.

SHEMA 4.4: Organizacijski načrt



4.4.2. ZAKLJUČKI

Ob zaključku oblikovanja teorije programa na podlagi študije pisnih virov (zakonodaja, izhodišča, pravilniki) predstavljamo nekaj ugotovitev, ki nam na hipotetični ravni nakazujejo možne težave pri enotnem izvajanju kurikularne preнове na področju zmanjševanja osipa in posledično na težave, ki nas čakajo v postopku evalvacije.

Kurikularna prenova predpostavlja, da bo do zmanjšanja osipa prišlo zaradi vsebinskih sprememb, ki naj bi se udejanile v okviru pouka kot posledica vsebinske spremembe izobraževalnih programov, ki predstavljajo glavni output oziroma neposredni rezultat kurikularnega postopka. Vsebinske spremembe kurikuluma so na načelni ravni oblikovane kot produkt ciljev vsebinske preнове, zakonsko opredeljenih kategorij izobraževalnega programa in interesov deležnikov, vključenih v kurikularni postopek.

Na področju zmanjševanja osipa pa kurikularna reforma sama z ničemer - ne z izhodiščnimi cilji reforme in ne v izobraževalnem programu kot outputu kurikularnega postopka - ne določa nobenega od načinov, kako naj bi pedagoški delavci

v stiku z dijaki udeležali strategije za doseg ciljev, saj ne opredeljuje nobenega od elementov, ki jih predpostavlja teorija. Povedano drugače. Nikjer ni navedeno, kako naj bi pedagoški delavci dosegali spremembe, ki zadevajo motivacijo dijakov za učenje, predstavo dijakov o šoli ter predstavo dijakov o vrednosti znanja. Reforma tudi ne določa natančneje, kako naj se učitelji izobražujejo in kaj predstavlja več izbire za dijake. Stik učiteljev z dijaki, kot ključni moment, ki lahko pripelje do kognitivnih sprememb pri dijakih, ki bi posledično vodile k manjšemu osipu, je namreč nedorečen in kot tak prepuščen pedagoškemu delavcu oziroma mojstru. Nadalje smo ugotovili, da stik dijaka in pedagoškega delavca poleg izobraževalnega programa določajo še materialni in finančni in organizacijski pogoji, ki pa so v veliki meri odvisni od posamezne šole oziroma od vodstva šole. Tako delo učiteljev, gledano s sistemskega vidika, določajo številni inputi, izmed katerih je zgolj eden izobraževalni program. Ob tem je bila ugotovljena tudi odsotnost mehanizmov spremljanja in nadzora izvajanja obravnavanih ukrepov⁶².

Na hipotetični ravni lahko tako zaključimo, da vsaj na nivoju "uradnih in enotnih dokumentov" ne moremo govoriti o obstoju programa, namenjenega zmanjševanju osipa, ki bi izhajal iz kurikularne reforme. Zaskrbljujoče je tudi, da se nakazuje sistemski problem ozkega grla oziroma zmožnosti prenosa kurikularno opredeljenih ciljev preko mehanizma izobraževalnega programa v prakso na šolah. Tu se zastavlja vprašanje, ali zakonsko opredeljeni elementi izobraževalnega programa (cilji vzgoje in izobraževanja, učni načrti, predmetni in izpitni katalogi znanja, ki jih morajo imeti izvajalci posameznega predmeta trajanje izobraževanja...) ob odsotnosti mehanizmov nadzora izvajanja, omogočajo doseganje, ne samo tistih ciljev in smernic, ki zadevajo zmanjšanje osipa, temveč tudi drugih ciljev kurikularne prenove.

Ob pogledu na predstavljeno logiko, ki ji sledi poskus zmanjševanja osipa s pomočjo kurikularne prenove, hipotetično predvidevamo, da implementacija izobraževalnih programov variira:

- Po posameznih šolah. Razlog so različni materialni in organizacijski pogoji za izvajanje kurikula izobraževalnega programa.
- Po posameznih pedagoških delavcih, zaradi različne usposobljenosti in motivacije učiteljev za delo in odsotnosti enotnih navodil oziroma mehanizmov nadzora.
- Po posameznih programih, zaradi različnega uspeha pri prenašanju ciljev reforme v izobraževalne programe.

Vse predstavljene ugotovitve že na samem začetku postavljajo pod vprašanje relativno enotno implementacijo programa in posledično tudi smiselnost izvedbe postopka spremljanja udeležanja reforme na področju osipa.

Tako smo v postopku evalvacije kurikularne prenove na področju osipa prišli do točke, ko je nujno potrebno zbrati podatke, s katerimi bi preko triangulacije preverili ugotovitve študije pisnih virov:

1. Ali sploh lahko govorimo o izvajanju nekih konkretnih ukrepov, usmerjenih v zmanjševanje osipa, ki izhajajo iz kurikularne prenove in se relativno enotno izvajajo na šolah.
2. Ali je teorija programa pravilna.

⁶² Na področju osipa v slovenskem šolstvu lahko zaenkrat govorimo le o posredni kontroli, ki pa ostaja na ravni statističnega spremljanja osipa na nacionalni ravni.

Kot je že bilo omenjeno, je oblikovnje teorije programa in preverjanje obstoja samega programa nujen korak pred postopkom izvedbe evalvacije, saj drugače tvegamo izvajanje evalvacije, ki bi dala dvomne in neuporabne zaključke. Poleg preverjanja pravilnosti teorije programa in obstoja samega programa je potrebno s primarnimi deležniki, ki jih povezuje program, v primeru ugotovljenega obstoja programa, preveriti tako njihovo videnje teorije programa, kot tudi primernost predlaganih indikatorjev spremljanja implementacije programa in kriterijev vrednotenja posameznih indikatorjev. Ob poskusu oblikovanja soglasja okoli teorije programa, ključnih indikatorjev vrednotenja in njihovih vrednostih s strani pomembnejših deležnikov, bo približno ocenjena tudi variabilnost v implementaciji obravnavanih ukrepov. Za instrument zbiranja podatkov je bil izbran strukturiran intervju, katerega oblikovanje bo predstavljeno v nadaljevanju.

4.5 STRUKTURIRAN INTERVJU

Pri predstavitvi strukturiranega intervjuja, katerega izvedba je bila predvidena že z evalvacijskim načrtom, se bomo pomudili predvsem pri metodoloških vprašanjih, kot so vprašanje vzorčenja in zagotavljanja objektivnosti. Predstavljeni bodo tudi relevantni vsebinski vidiki oblikovanja vprašalnika.

Glede na izkazane raziskovalne potrebe in prednosti, ki jih v določenih raziskovalnih situacijah nudijo posamezni postopki zbiranja kvalitativnih podatkov (Patton, 1990), se je za bistveno bolj smiselno izkazala uporaba kvalitativnih metod zbiranja podatkov na manjših vzorcih. Poleg že omenjenega nas je v izbiro intervjuja vodila odsotnost potrebe po induktivni raziskovalni logiki (trenutne potrebe ne zahtevajo merjenja ali testiranja hipotez) ter predlog Pattona (1987) in Henersonove (1988), da intervju predstavlja odličen uvod v raziskovanje kompleksnih vprašanj, kot je na primer evalvacija procesa, kjer je potrebno razkriti poglede različnih deležnikov in pridobiti podrobne informacij o programu in kontekstu, v katerem program deluje. Nemogoče je namreč vnaprej anticipirati prilagoditve programa lokalnim pogojem, potrebam, interesom. Nadalje je intervju eden najboljših načinov pridobivanja podatkov, ki se nanašajo na vrednotenje evaluabilnosti programa, saj je vnaprej nemogoče standardizirati neke količine, s katerimi bi zajeli bistvo implementacije programa (Patton, 1990; Rossi in drugi, 1999).

V luči evalvacijskih potreb in prednosti, ki jih prinašajo posamezni načini vzorčenja (Atkinson in Flint, 2001), smo pri izbiri kandidatov za strukturirane intervjuje izbrali vzorčenje po principu "snežne kepe"⁶³. Vzorčenje po principu "snežne kepe" namreč odgovarja potrebi po dostopu do specifične in vnaprej težko določljive populacije, za katero je v našem primeru značilno, da:

1. Je seznanjena s programom za zmanjševanje osipa.
2. Vključuje predstavnike iz različnih nivojev implementacije programa (od nacionalnega do šolskega nivoja).
3. Vključuje predstavnike ključnih interesnih skupin, vključenih v kurikularno prenovu (socialni partnerji, strokovnjaki in učitelji).

⁶³ Tudi "snowball or chain sampling" (Patton, 1997; Atkinson in Flint, 2001).

Kriterij za vključitev v intervju je bil oblikovan glede na zastavljeno raziskovalno vprašanje (Atkinson in Flint, 2001). Pri tem smo z zbiranjem kandidatov in intervjuji nadaljevali toliko časa, dokler se odgovori na zastavljena vprašanja, z vidika novo posredovanih vsebin, niso stabilizirali (Dunn, 1994).

V našem primeru izvajamo anketno raziskovanje,⁶⁴ katerega značilna instrumenta zbiranja podatkov sta anketa in intervju, za katera veljajo tudi podobna metodološka načela (Monette in drugi, 1997). Načini zagotavljanja veljavnosti in zanesljivosti so odvisni od uporabljene metode (Monette in drugi, 1997) oziroma od vrste kvalitativne raziskave (Peräkylä, 1997). Ker imamo v našem primeru opraviti predvsem z deskriptivno funkcijo merjenja (Henerson in drugi 1988), ki nima elementov empirije, je pa usmerjena v ugotavljanje dejstev (Monette in drugi, 1997), mora strukturirani intervju odgovarjati metodološkim zahtevam, ki izhajajo iz širše definicije merjenja (Toš, 1988). Ker je veljavnost in zanesljivost težje zagotoviti na nivoju instrumenta zbiranja kvalitativnih podatkov, je bilo namenjeno več pozornosti objektivnosti podatkov v fazi analize, kjer je objektivnost zagotovljena predvsem s pomočjo triangulacije in upoštevanja načel kritičnega multiplizma.

Pri zagotavljanju veljavnosti lahko zaradi odsotnosti empiričnih podatkov in merjenja s pomočjo lestvic pozornost namenimo zgolj zagotavljanju skonstruirane veljavnosti,⁶⁵ in sicer z upoštevanjem navodila: "eno vprašanje - ena hipoteza oz. eno vprašanje – ena kategorija" (Henerson in drugi, 1987) ter z usmerjenostjo v neposredno zastavljanje vprašanj. Tako bo začetno vprašanje o prisotnosti programa zastavljeno zelo široko in splošno, saj anketiranim ne želimo vnaprej razkriti dosedanjih ugotovitev. V nadaljevanju se bodo podvprašanja neposredno naslonila na ugotovitve pisnih virov ter teorije programa in tako poskušala odzive respondentov približati teoretičnemu nivoju in kategorijam, ki izhajajo iz teoretičnih okvirov. Podobno odprto bo tudi uvodno vprašanje o navajanju vzrokov neuspele implementacije, ki bo v nadaljevanju, podobno kot v predhodnem primeru, poglobljeno skladno s teorijo. K zagotavljanju veljavnosti so nadalje usmerjena tudi naša prizadevanja k uporabi primerne terminologije. Ne glede na to, da je bilo vzorčenje podrejeno cilju, da bodo za intervju izbrane osebe, ki poznajo problematiko, smo upoštevali rabo primerne terminologije in uporabo enopomenskih besed, tako da bi bilo razumevanje s strani anketirancev kar najboljše. Zagotovitev zanesljivosti in tudi veljavnosti intervjuja zahteva vnaprej pripravljene kategorije odgovorov (analiza odprtih vprašanj) in neodvisne opazovalce. V našem primeru bo ta kriterij približno zagotovljen s prepisi intervjujev (Henerson in drugi, 1987). Analiza podatkov bo potekala skladno z načelom triangulacije in po principu eno vprašanje – ena kategorija. Tako bodo vprašanja oziroma odgovori, obravnavani po posameznih kategorijah, opredeljeni z že predstavljeno teorijo evalvacij. Pri analizi bo pozornost usmerjena predvsem v konsistentnost odgovorov, ki bodo nato primerjani med posameznimi respondenti in po potrebi tudi klasificirani po temah, kategorijah in vzorčnih primerih.

Glede na to, da v našem primeru težko govorimo o merjenju; saj gre bolj za zbiranje podatkov in usklajevanje, težko zagotovimo in preverimo zanesljivost uporabljenega pristopa. V odgovor na vprašanje zanesljivosti smo intervju v relativno veliki meri strukturirali, pa tudi zbiranje podatkov je izvajal samo avtor prispevka. Zato na tem

⁶⁴ Tudi "survey research"

⁶⁵ Oziroma "construct validity"

mestu ne bomo posvečali pozornosti organizacijskim vidikom izvedbe intervjujev ter usposabljanju tistih, ki bodo izvajali intervju.

Nadalje so bili, ob upoštevanju vsebinskih potreb, pri oblikovanju vprašanj skladno s priporočili (Hennerson in drugi, 1987) upoštevani predvideni interesi anketirancev, njihova vnaprejšnja mnenja in informacije, ki bi jih o temi intervjuja že utegnili imeti. Upoštevana je bila tudi možnost, da se vključeni v program teorije programa verjetno ne zavedajo (Patton, 1997), oz. da program ni bil planiran na noben specifičen način (King in drugi, 1990).

Sama vprašanja, njihov razpored, uvod v intervju in predvidena podrobnejša in testna vprašanja⁶⁶ so zapisana na obrazcu, ki bo služil kot pomoč k strukturiranem intervjuju. Obrazec je priložen v PRILOGI 1. V strukturiranem intervjuju so bili zbrani veljavni in zanesljivi podatki o naslednjih temah:

1. Ali lahko govorimo o obstoju nekega programa oziroma ukrepih, usmerjenih v zmanjševanje osipa, ki se relativno enotno izvajajo na šolah in izhajajo iz kurikularne prenove?
2. Razumevanja oziroma predstave deležnikov, kako naj bi obravnavani ukrepi potekali, kako so organizirani ter katere cilje zasledujejo. Nadalje bo neposredno preverjena teorija programa, oblikovana na podlagi pisnih virov. V nadaljevanju pa bo ob posredovanju deležnikov doseženo soglasje glede teorije programa po vseh treh elementih: teorija vpliva programa, organizacijski načrt in teorija procesa.
3. Nadalje bo s strani deležnikov na predlog evalvatorja oblikovan preferenčni seznam indikatorjev, primernih za spremljanje programa. Končni seznam primernih indikatorjev in vrednostnih kriterijev po posameznih indikatorjih bo oblikovan na podlagi soglasja deležnikov.
4. V primeru ugotovljene odsotnosti programa bodo s strani deležnikov identificirani razlogi neuspele implementacije. Pri tem je bilo deležnikom zastavljeno vprašanje, kaj opredeljuje tisti del njihovega dela, ki se navezuje na kurikularno prenovo. Vprašanja bodo usmerjena v identificiranje tistih točk kurikularnega postopka, kjer poteka "agenda setting" in identifikacije tistih deležnikov in njihovih interesov, ki imajo na to največji vpliv. Ob tem bodo pridobljeni podatki o vseh t.i. telesih kurikularnega odločanja in njihovi interesni sestavi. Zanimalo nas bo tudi, ali je interesna sestava znotraj njih stabilna in kateri interesi imajo v njej prevladujoč vpliv.
5. V zvezi s potrebami vzorčenja snežne kepe bodo, skladno z zgoraj predstavljenimi kriteriji, pridobljena imena drugih kandidatov za intervju.

⁶⁶ Oziroma *probe*

4.6 UGOTOVITVE STRUKTURIRANEGA INTERVJUJA

Strukturirane intervjuje je izvedel avtor prispevka v jeseni 2001. Skupaj je bilo opravljenih devet intervjujev, in sicer z:

- dvema učiteljema,
- ravnateljem šole,
- socialno delavko,
- predstavnikom Gospodarske zbornice Slovenije,
- tremi zaposlenimi na CPI, pri čemer sta dva člana delovnih skupin ter
- bivšim uslužbencem Ministrstva za šolstvo in šport.

Intervjuji so bili opravljeni skladno s predstavljenim evalvacijskim načrtom. Ker so se odgovori zelo kmalu stabilizirali, je bilo ocenjeno, da nadaljnji intervjuji niso potrebni.

Razgovori, opravljeni s primarnimi deležniki, so potrdili naše vmestne predpostavke, oblikovane na podlagi predstavitve teorije programa, ki je bila oblikovana na podlagi študije pisnih virov. Pokazali so, da se na področju osipa na nivoju šole / delovne organizacije oziroma pri transakciji vajenec / dijak – učitelj / mojster ne dogaja nobena kontinuirana aktivnost, ki bi bila neposredno usmerjena v zmanjševanje osipa. Delo pedagoških delavcev res v veliki meri opredeljuje učni načrt, a zgolj z vidika vsebine, ki je posredovana pri pouku. Izvedba stika učitelj / mojster – dijak / vajenec oziroma način poučevanja pa je v največji meri odvisna od samega učitelja in mojstra, internih dogovorov znotraj učiteljskih aktivov oziroma od dogovorov znotraj šole ali med šolo in delovno organizacijo.

Trenutno torej ne obstaja noben mehanizem, ki bi enotno urejal ali določali način stika dijak - profesor, kar velja tudi za področje oziroma vprašanje osipa. Prav tako na šolah in v učnih delavnicah zaenkrat ni vzpostavljen noben mehanizem nadzora načina dela profesorjev, "ravnateljske konference" pa te funkcije po mnenju nekaterih anketiranih nikakor ne opravljajo. Pogoje, v katerih poteka izobraževanje oziroma pogoji, ki jih zahteva pouk (didaktična sredstva, oprema, prostori), so v veliki meri odvisni od tega ali so: 1. na voljo in 2. ali jih učitelji uporabljajo. Pridobivanje potrebnih sredstev za izvedbo pouka je v veliki meri odvisno od prizadevanj in usmerjenosti vodstva šole. Uporaba učnih sredstev je odvisna predvsem od posameznega učitelja oziroma od internih dogovorov, npr. v učiteljskih aktivih. Podobno velja tudi za vprašanje izobraževanja pedagoških delavcev.

Vendar pa nikakor ne moremo trditi, da v okviru poklicnega in strokovnega izobraževanja ne potekajo nobene aktivnosti, usmerjene v zmanjševanje osipa. Ugotovljeni so namreč bili posamezni primeri poskusov zmanjševanja osipa, ki so bili odvisni od prizadevanj posameznih učiteljev. Nadalje so in še potekajo posamezna prizadevanja šol, ki so se izvajala v okviru pilotskih projektov, pri čemer so leti potekali neodvisno od vsebinske prenove izobraževalnih programov, v okviru katerih so pilotski projekti potekali. Zaključimo lahko, da znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja sicer potekajo posamezne aktivnosti, usmerjene v zmanjševanje osipa, ki pa ne izhajajo iz kurikularne prenove. Naj ob tem še opozorimo, da zaključkov, ki presegajo okvire vprašanja zmanjševanja osipa, ne gre razumeti kot poskus posploševanja na celotno poklicno in strokovno izobraževanje oz. na področje srednjega šolstva.

Pri tem se nam zdi pomembno, da izpostavimo tudi, da statistično gledano v obdobju od začetka kurikularne prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja (1996) v

prenovljenih izobraževalnih programih ni bilo zaznati zmanjšanja osipa (Medveš in drugi, 2000). Tako lahko že na tej točki, ob predpostavki, da je bila kurikularna reforma implementirana, a kot ugotavljamo ne v celoti, zaključimo, da sama reforma ni uspela zmanjšati osipa in da cilj, ki si ga je zadala, do sedaj še ni bil dosežen. Saj bi, če bi bila reforma na področju osipa uspešna, v roku 3 let, glede na potrebo ukrepov po takojšnjem in neposrednem delovanju, že morala pokazati svoje sadove. Dijakovo lastno spoznanje, da je, dokler je bil v šoli, premalo cenil vrednost znanja in bil premalo zagret za študij, je sicer dobrodošlo, a z vidika zmanjševanja osipa časovno zgrešeno.

Na tej točki lahko zaključimo, da v dualnem sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja ni konkretnih programskih aktivnosti, izhajajočih iz kurikularne prenove in usmerjenih v zmanjšanje osipa, zato tudi ni moglo priti do posledic, ki bi vplivale na manjši osip. Za naša nadaljnja prizadevanja to pomeni, da nadaljevanje evalvacije, začrtane v evalvacijskem načrtu, ni smiselno. Razloge smo natančno navedli že v poglavju 3.2. Vendar to še ne pomeni, da smo zaključili z našimi prizadevanji. Ker teorija evalvacij ponuja tudi metode za analiziranje vzrokov neuspešne implementacije, bomo v nadaljevanju poskušali prikazati vzroke in pojasniti, zakaj reforma ni vplivala na manjši osip. Ob tem se lahko ponovno vrnemo na teorijo programa oziroma Rossijev (1999) model teorije programa, ki ponuja konceptualne odgovore, kje iskati razloge neuspeha programa: pri napakah v implementaciji ali pri napaki v teoriji. Ker smo ugotovili, da o programu na nivoju implementacije sploh ne moremo govoriti, sklepamo, da je potrebno vzroke iskati ne v napakah pri izvajanju programa, temveč znotraj reforme. Postopek, s katerim ugotavljamo notranjo logično konsistentnost programa, literatura označuje z "evaluability assessment" oziroma vrednotenjen evaluabilnosti programa. Ocena evaluabilnosti programa v svojem bistvu preverja logične predpostavke, na katerih temelji program. Pri tem pa se za kriterij vrednotenja poslužuje naslednjih kriterijev: ugotovljene potrebe, ki naj bi jih program reševal, logična konsistentnost programa ter dosedanje ugotovitve teorije ali družboslovne prakse. V našem primeru se bomo poslužili prevsem notranje logične konsistentnosti programa, ki jo bomo mestoma dopolnili s teoretičnimi izsledki in ugotovitvami strukturiranega razgovora.

4.7 VREDNOTENJE EVALVABILNOSTI PROGRAMA

4.7.1. UVOD

Pri vrednotenju evalvabilnosti programa gre za preverjanje, ali je konceptualizacija programa smiselna. Ob nesmiselni konceptualizaciji programa vrednotenje implementacije, vpliva ali učinkovitosti programa namreč ni smiselno, ker bi bili rezultati takšne evalvacije nejasni in dvoumni. Nadalje, kot pravi Rossi, *"a program theory that does not embody a conceptualization of program activities and outcomes that relate in an appropriate and effective manner to the actual nature and circumstances of the social conditions at issue will yield an ineffective program no matter how well implemented and administred"* (Rossi in drugi, str. 174, 1999). Ob nesmiselni konceptualizaciji programa namreč ne bi bilo jasno, kaj se v okviru programa dejansko izvaja, kar onemogoča identifikacijo kriterijev vrednotenja. In drugič, ne bi mogli pojasniti, zakaj je oziroma zakaj ni prišlo do učinkov posameznega

programa, kar posledično privede do "black box" raziskovanja, kot je že bilo omenjeno v konceptualnem okviru študije.

Vrednotenje evaluabilnosti programa oziroma smiselnosti konceptualizacije programa lahko opravimo na več načinov, kar je odvisno tudi od tega, kako problematična je teorija programa. Če teorija na prvi pogled ni problematična, so dovolj že omejeni dokazi ali zdravo razumska sodba, oziroma preverjanje simptomatske veljavnosti⁶⁷. V nasprotnem primeru lahko teorijo programa vrednotimo glede na:

1. ugotovljene socialne potrebe, ki naj bi jih program naslavljal;
2. logično konsistentnost in verodostojnost teorije programa,
3. obstoječo teorijo in prakso ter
4. preko preliminarne observacije (Rossi in drugi, 1999).

Ker v primeru osipa v slovenskem šolstvu doslej še ni bilo opravljene celovite študije v obliki ugotavljanja potreb oziroma "needs assessment", si v našem primeru težko pomagamo s pristopom, ki izhaja iz analize potreb oziroma podrobnega razumevanja socialnega problema, ki naj bi ga posamezna politika ali program reševal. Tako se bomo oprli na vrednotenje logične konsistentnosti in verodostojnosti teorije programa. Pri tem bomo razkrivali in preverjali kritične predpostavke in pričakovanja, iz katerih izhaja kurikularna prenova.

Pred natančno analizo predpostavk obravnavanega programa bomo nekaj pozornosti namenili naslednjemu razmisleku, ki predstavlja jedro postopka evalvacije programa. Ključno, kar zadeva tisti del programa, ki ga opisuje teorija procesa programa je, da mora biti sam postopek oziroma proces programa natančno določen in opredeljen. Presplošna opredelitev tako teorije programa kot tudi potreb, ki jih program naslavlja, kmalu pripelje do splošnega soglasja med potrebami in programom, ki pa se ob poglobljeni in podrobni analizi kmalu razblini. Teorija programa mora biti dovolj jasno opredeljena, da ne prihaja do dvoumnosti oziroma nejasnosti, kaj naj bi se zgodilo. Prevelika splošnost pri opredeljevanju teorije programa in socialnih potreb tako avtomatično vodi k dvomu glede veljavnosti teorije programa, saj v realnosti v tem primeru obstaja preveč povsem različnih načinov implementacije (Rossi in drugi, 1999). Patton (1997) nevarnost takšne opredelitve ciljev lepo prikaže s prisposodob: voditi konja do vode in dati konju piti vodo. Prvo namreč še ne pomeni nujno tudi drugega !

V postopku vrednotenja logične konsistentnosti in verodostojnosti teorije programa preverjamo odnose med vsemi elementi teorije programa. Vsak korak v vzročno posledični verigi naj bi bil vsaj verjeten. Zanima nas, ali se bo zgodilo, kar naj bi se zgodilo in ali je tisto, kar bi moralo biti narejeno, sploh moč narediti. V okviru omenjenega postopka tako logično preverjamo naslednje postavke.

- Ali so cilji programa in poti za doseganje programskih ciljev ustrezno opredeljeni? To nas zanima zato, da lahko ugotovimo, ali so bili cilji doseženi in da lahko nanje pripnemo neke smiselne mere uspešnosti.
- Ali so programski cilji dosegljivi in poti za doseg ciljev izvršljive?
- Ali je sprememba, do katere naj bi prišlo na ciljni populaciji, verjetna. Vsak korak v vzročno posledični verigi naj bi bil vsaj verjeten.

⁶⁷ Oziroma "face validity"

- Ali so programski postopki, namenjeni identificiranju ciljne populacije, nudenje storitve ciljni populaciji in vzdrževanje stika s ciljno populacijo, dovolj dobro opredeljeni?
- Ali so vse ključne komponente programa, aktivnosti in funkcije programa dovolj dobro opredeljene in zadostne? Splošno in slabo opredeljene funkcije imajo namreč majhen praktičen pomen za tiste, ki program izvajajo.
- Ali alocirani resursi zadostujejo?

Vidimo, da se posamezna vprašanja, ki jih obravnava postopek evaluabilnosti programa, preko temeljnih predpostavk programa navezujejo na posamezne dele teorije programa: teorijo vpliva programa, načrt udejanjanja storitve in organizacijski načrt programa.

4.7.2. PREDPOSTAVKE NA PODLAGI TEORIJE VPLIVA PROGRAMA

Na teorijo vpliva programa se nanašajo naslednja vprašanja postopka vrednotenja evaluabilnosti programa: ali so cilji programa in poti za doseganje programskih ciljev ustrezno opredeljeni, ali so programski cilji dosegljivi in poti za doseg ciljev izvršljive in ali je sprememba, do katere naj bi prišlo na ciljni populaciji, verjetna. Vsak korak v vzročno posledični verigi pa naj bi bil vsaj verjeten.

Ocenjujemo, da je v našem primeru cilj ustrezno opredeljen, čeprav verjetno še ni bila sprožena debata o izbiri ustrezne definicije osipa. Kot smo že ugotovili, pa niso opredeljene poti za doseg ciljev. Na prvi pogled se zdi, da na načelni ravni obstaja krasna skladnost med ciljem in potmi za doseg manjšega osipa. Ker pa poti za doseganje ciljev niso konkretizirane na nivoju izvebe, zaenkrat ne moremo natančno sklepati o verjetnosti omenjenih povezav. Opravljena ni bila niti natančna analiza potreb oz. "needs analysis", saj razlogi za osip še nikoli niso bili sistematično analizirani (Trbanc, 2000), zato se bomo v nadaljnji analizi poleg logičnega preverjanja poslužili tudi teoretičnih paralel. Analiza tako izhaja iz teoretičnih predpostavk teorije vpliva programa (glej poglavje 3.2).

Kot vidimo iz sheme 4.2, kurikularni način reševanja vprašanja osipa predpostavlja, da na odločitev, ali bo dijak vztrajal v izobraževanju (to je izenačeno z motivacijo za izobraževanje) ali pa zapustil izobraževanje, vplivajo: dijakova predstava o šoli, izobraževanju in šolskem okolju; dijakova predstava o vrednosti znanja (instrumentalna, družbena in osebna) ter dijakova motivacija za izobraževanje. Povedano enostavneje: ob višji motivaciji za učenje, ustrezni podobi o šoli in znanju bo osip manjši.

Predpostavki, da bo izobraževanje dijakov po prenovljenem programu razbremenilo in motiviralo dijake, razbremenjeni dijaki pa naj bi manj zapuščali šolo, se zdita z zdravorazumskega vidika povsem sprejemljivi. Tudi cilj sam po sebi ni nerealen, saj je, če odmislimo nedorečeno definicijo osipa, povsem realen, merljiv ter dosegljiv. Podobne intervenirajoče spremenljivke osipa navaja tudi naslednja literatura (Woods, 1995; Trbanc, 2000). Prav tako literatura potrjuje temeljno logiko, na katero se naslanja kurikularna prenova: spremeniti neke posredne pogoje oziroma intervenirajoče spremenljivke, ki naj bi naprej vplivale na zmanjšanje socialnega problema. (Rossi in drugi, 1999).

Nadalje kurikularni pristop k reševanju osipa predpostavlja, da naštetih kratkoročni cilji kurikularne prenove (glej shemo 4.2) višajo motivacijo za učenje in spreminjajo dijakovo podobo o šoli in o vrednosti znanja. Nadalje ugotavljamo, da Izhodišča kurikularne prenove nakazujejo veliko število dejavnikov vpliva in s tem veliko število poti, kako naj bi kurikularna prenova pripeljala do zmanjšanja osipa. Poleg tega na zmanjšanje osipa po naših predvidevanjih vplivajo tudi drugi cilji kurikularne prenove, ki pa se neposredno ne nanašajo na osip⁶⁸. K temu dodajamo še ugotovljeno nerazločevanje vzrokov in posledic oz. nejasnost deklarirane hierarhije ciljev in podciljev, ki se odraža v odsotnosti jasne vzročno posledične zveze med načeli in cilji. Na podlagi zgornjih ugotovitev slutimo, da izhodišča vsebujejo tiho predpostavko, da bo reforma s skoraj vsemi deklariranimi cilji ugodno vplivala na zmanjšanje osipa oziroma po principu "ustrelimo z vsemi orožji in pogledimo, kaj smo zadeli".

Vsaj na prvi pogled oziroma z vidika zdravega razuma se zdi, da so zgoraj predstavljene akcijske hipoteze logične, vendar lahko že na tem mestu trdimo, da so presplošno opredeljene oziroma premalo konkretizirane. Pregled literature (Mehan, 1997; Woods, 1995) namreč kaže na mnogo bolj razdelane faktorje tveganja osipa in bolj razdelane elemente uspešnih programov in prakse zmanjševanja osipa. Vprašanje je, ali izobraževanje učiteljev o tehniki striženja posredno prispeva k motivaciji dijakov ali njihovi predstavi o vrednosti znanja. Nasprotno pa lahko to predvidevamo za izobraževanje pedagoških delavcev na temo, kako motivirati dijake pri pouku. Tako lahko zaključimo, da so mehanizmi zmanjševanja osipa smiselni, realni, izvedljivi, a žal nedorečeni.

Z vidika teorije vpliva programa lahko zaključimo, da je program smiseln, logično konsistenten, izvedljiv in kot tak na načelni ravni sposoben prispevati k manjšemu osipu. V nadaljevanju si bomo podrobno pogledali kritične točke in predpostavke v teoriji programa, ki jo sestavljata načrt udejanjanja storitve in organizacijski načrt. Pri tem pa bo, kot smo že ugotovili, pozornost usmerjena predvsem v implementacijo programa. Tudi tu bomo izhajali iz logičnih predpostavk, ki so na podlagi simptomatske veljavnosti izločene iz teorije programa.

4.7.3. PREDPOSTAVKE NA PODLAGI NAČRTA UDEJANJANJA STORITVE

Načrt udejanjanja storitev je v bistvu skupek predpostavk, kako naj bi ciljna populacija prišla v stik s programom; kako program vzdržuje in zagotavlja stike s ciljno skupino ter kako program zaključi z nudenjem storitev, ko lete ciljni populaciji niso več potrebne. Kot je že bilo omenjeno, nas tu zanima predvsem, ali so programski postopki namenjeni identificiranju ciljne populacije, nudenje storitve ciljni populaciji in vzdrževanje stika s ciljno populacijo, dovolj dobro opredeljeni. Zanima nas še, ali so vse ključne komponente programa, aktivnosti in funkcije programa dovolj opredeljene

⁶⁸ To so: *premajhen poudarek na nekaterih ključnih vidikih učenčevega razvoja in izobraževanja* (pozabljanje vzgojne in socialne funkcije šole); *oslabljena integracijska vloga šole* (kurikulum ne omogoča zadovoljevanje socialnih potreb, učenci sami najdejo svoje načine); *premajhna usposobljenost učencev za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje* (premajhen poudarek razvoju osebnosti, stališč in sposobnosti); *prevelika razdrobljenost disciplinarnega znanja po šolskih predmetih* (oni ga vidijo kot problem nepovezanosti znanj mi pa kot posreden dejavnik za manjši interes za šolanje); *prenatrpanost programov in učnih načrtov, ki ima za posledico preveliko obremenjenost dijakov*.

in zadostne. Splošno in slabo opredeljene funkcije programa imajo namreč majhen praktičen pomen za tiste, ki program izvajajo.

Načrt udejanjanja storitve na primeru osipa in kurikularne prenove (glej shemo 4.3) jasno kaže na naslednjo ključno predpostavko kurikularne prenove: če bodo vajenci vključeni v prenovljen kurikulum, ki upošteva zadane cilje, bodo deležni tistega, kar jih bo odvrnilo od osipa. Predvsem izpostavljenost drugačni vsebini pouka pa je tisto, kar bo dijake odvrnilo od osipa. Pogled na časovni vidik ukrepov, namenjenih zmanjševanju osipa, kaže na predpostavko, da bodo morali ukrepi delovati že v zelo kratkem časovnem razponu. Nadalje ugotavljamo, da kurikularna prenova glede vprašanja osipa ne dela razlik med dijaki / vajenci. Vse dijake obravnava kot potencialne osipnike. Prav tako same osipnike ne razlikuje glede na vzroke, zakaj so zapustili sistem, niti ne obravnava specifično vseh razlogov, zakaj nekateri zapustijo sistem. Če kritično osvetlimo predpostavko, da so vsi dijaki obravnavani kot potencialni osipniki, se nam na tem mestu nehote zastavi vprašanje učinkovitosti programa, ki ga ne potrebuje grobo ocenjeno tja med 80 in 70% dijakov oziroma vajencev. Ker ni jasnega programa, tudi ni možno obravnavati izvedljivost zveze s časovnega vidika.

Ponovno se srečujemo z osnovnim problemom: kakšen program za zmanjševanje osipa pravzaprav vpeljuje kurikularna prenova? Ugotovili smo že, da o enotnem programu, ki bi izhajal iz kurikularne prenove na področju zasledovanja cilja zmanjševanja osipa, ne moremo govoriti. Z vidika vprašanja osipa v celotnem programu torej ni opredeljeno ključno vprašanje, kaj konkretno naj učitelji sploh delajo, da bo prišlo do kognitivnih sprememb pri dijakih. Tako na nivoju ciljev in poti za dosego ciljev logika načeloma zdrži, natančen pogled pa razkrije številne možne različne si oblike konkretizacije predlaganih poti za dosego ciljev. Če ob upoštevanju ugotovitve, da se na nivoju šole kontinuirano ne izvajajo nobeni celoviti ukrepi, usmerjeni v zmanjševanje osipa ter logično (in teoretično) osvetlimo prej predstavljene predpostavke, ugotovimo naslednje. O načrtu udejanjanja storitve ne noremo govoriti, ker ni programskih ukrepov. Zaradi premalo opredeljenih ukrepov nadalje manjka logična (vzročno posledična) zveza med ukrepi in njihovim vplivom na intervenirajoče spremenljivke osipa. Povedano drugače, ta zveza je sicer vsebovana v predpostavki, da zadostuje zgolj izpostavljenost kurikulu, a je nedorečena. Kako naj brez opredelitev v kurikulum šole in učitelji vedo, katera znanja in kakšni pristopi pri stiku z dijakom oziroma vajencem vplivajo na boljšo motivacijo dijakov, višanje podobe o šoli in vrednosti znanja. Kako in s čim motivirati dijake oziroma vajence v šoli? Z bolj odprtim ali bolj strogim pristopom učiteljev, z napovedanim ali nenapovedanim preverjanjem znanja...? Kako dvigniti podobo o vrednosti znanja ali pomembnosti šole? S predavanji ali individualnimi razgovori na določeno temo? Dvomimo namreč, da z izobraževalnim programom opredeljena vsebina znanja, število grafoskopov, učbenikov ali število ur pouka določa način dela profesorjev tako, da bi le to neposredno vplivalo na motivacijo dijakov in njihovo podobo o vrednosti znanja in pomena šolanja. Kajti prepričanje profesorja, da je ex-katedra edini pravi pristop k poučevanju; ali vodstva šole, da je nizka motiviranost dijakov, ki vstopajo v šolo, tista, ki je že v izhodišču kriva za velik osip, verjetno ne morejo biti spremenjena z novim izobraževalnim programom. Po drugi strani pa v veliki meri vplivajo na razloge osipa.

Zavedamo pa se, na tej točki analitična vprašanja izhajajoča iz analize politik, trčijo ob politično vprašanje izbire modela oblikovanja in izvajanja kurikula. V primeru, da je izvajanje sistemsko v celoti prepuščeno učiteljem, vsako pričakovanje, da bo neka novost uspešno uvedena v izobraževalni sistem, sočasno predpostavlja:

- da imajo učitelji ustrezna znanja, sposobnosti in potrebne resurse za potrebe implementacije in
- interes za zasledovanje sistemsko opredeljenih ciljev.

4.7.4. PREDPOSTAVKE NA PODLAGI ORGANIZACIJSKEGA NAČRTA PROGRAMA

Tu pozornost namenjamo predpostavkam kurikularne prenove glede ključnih organizacijskih, kadrovskih in materialnih pogojev ter zahtev po drugih potrebnih resursih in znanjih, ki so potrebni za uspešno izvajanje programskih ukrepov. Kot smo že ugotovili, težko govorimo o obstoju programa kot takega, zato se nam zdi smiselno, da logično pretresemo sam postopek kurikularne prenove, da bi pokazali na možne razloge nejasne konceptualizacije programa. Za organizacijo in postopek kurikularne prenove - tudi v okviru cilja zmanjševanja osipa - lahko trdimo, da implicira naslednje ključne predpostavke.

- Kurikularna prenova predpostavlja, da bodo ukrepi oziroma poti do zastavljenih ciljev navedeni v Izhodiščih kurikularne prenove konkretizirani v okviru kurikularnega postopka.
- Nadalje je prisotna predpostavka, da bodo interesi oz. cilji deležnikov, tako v kurikularnih organih kot na nivoju implementacije, skladni s cilji reforme. Kurikularni postopek namreč predpostavlja, da bodo organi kurikularne prenove tiste cilje, ki se nanašajo na osip, uspešno prevedli v izobraževalne programe, katerih elementi pa so zakonsko določeni, ob upoštevanju navodil za oblikovanje kurikula in inkorporaciji interesov deležnikov. Dalje reforma tiho predpostavlja, da bodo učitelji in šole enotno izpolnili zahteve, ki jih od njih zahtevajo izobraževalni programi.
- Ena temeljnih podmen kurikularnega postopka je torej, da bodo zakonsko določene kategorije izobraževalnega programa kot outputa kurikularnega postopka lahko inkorporirale konkretizirane strategije kurikularne prenove, ki bi vodile k zmanjšanju osipa.
- Kurikularna prenova tudi predpostavlja, da bodo sicer zakonsko opredeljeni organizacijski pogoji in zahteve izpolnjeni sočasno z vsebinsko reformo, in da bodo v soglasju z cilji kurikularne reforme.

Že bežen pogled na zgornje predpostavke razkrije, da je možnost, da bodo hkrati izpolnjeni vsi navedeni predpogoji, in s tem uspešno implementiran program za zmanjšanje osipa, zelo majhna. Reforma sama namreč obravnava samo kurikularni postopek in predvideva, da bodo vsi cilji v okviru postopka ustrezno prenešeni in vključeni v kurikulum kot output kurikularnega postopka. Z ničemer pa se ne dotika same izvedbe in s tem predvideva, da je kurikulum dovolj za doseganje spremembe v sami implementaciji. Vidimo, da se je veriga v implementaciji reforme na področju zmanjševanja osipa pretrgala na mezo nivoju oz. natančneje na nivoju organov kurikularne organizacije. Kot je pokazala študija pisnih dokumentov, ukrepi oz. cilji in ukrepi, predvideni v izhodiščih kurikularne prenove, niso bili prenešeni v izobraževalne programe in s tem tudi ne na nivo šol oz. samega stika med dijaki in pedagoškimi delavci. Mezo nivo ni izdelal konkretnih predlogov oz. prijemov, ki naj bi bili na nivoju šole implementirani z namenom zmanjšanja osipa.

Jarek med cilji in izvedbo dodatno pogloblja naslednje logično ozko grlo. Ali je mehanizem kurikularne prenove z izobraževalnim programom kot outputom z zakonsko določeno obliko res dovolj fleksibilen, da omogoča reševanje tako kompleksnih problemov, kot je osip v izobraževalnem sistemu? Za osip namreč trdimo, da predstavlja sistem več soodvisnih družbenih problemov, ki jih Ackoff (Ackoff v Dunn, 1994) označuje kot "messes". Nadalje se sprašujemo, ali je mehanizem kurikularne prenove, kot mehanizem uvajanja novosti v izobraževanje, res primeren za reševanje tako kompleksnega problema, kot je vprašanje osipa? Pojavlja se dvom, da sicer natančno opredeljevanje taksativno naštetih elementov izobraževalnega programa, ob materialnih, kadrovskih in drugih pogojih, ki niso vezani na samo vsebinsko prenovo, res lahko sistematično spreminja stik dijaka s šolo, ki se oblikuje neposredno v okviru stika na nivoju šole med dijakom, učiteljem, vrstniki in starši.

Kurikularna reforma prepušča oblikovanje izobraževalnih programov korporativistično oblikovanim telesom⁶⁹ na mezo ravni kurikularnega postopka, implementacijo pa šolam in skladno z načelom avtonomije šole ne predpiše nobenega mehanizma nadzora ali spremljanja uvajanja in izvajanja programa. Tako je sam program oziroma menedžment programa z nivoja oblikovanja in vodenja kurikularne prenove prenešen na mikro nivo oz. na nivo šole. Na načelni ravni so tako cilji prenove in potrebe v "lepem" soglasju, na sami izvedbeni ravni pa so bili storjeni le premiki, ki jih vodijo in interesi izvedbenega nivoja, ki jih oblikujejo predvsem specifični mikro pogoji. To pomeni, da je izvedba popolnoma v rokah šole. Zato ne preseneča, da so bila dejanska prizadevanja usmerjena v reševanje problematike osipa nesistematična in različna od šole do šole ter v veliki meri odvisna od osebnih prizadevanj skupinic posameznikov na šolah. Problemov so se lotevali na različne načine, vsekakor pa ne na podlagi neke koordinirane programske aktivnosti, ki bi izhajala iz reforme sistema VET. Način implementacije preko nekaj splošnih smernic tako tudi de facto ostaja neorganiziran in povsem v rokah pedagoških delavcev.

Ugotovili smo že, da naj bi se ukrepi, usmerjeni v zmanjševanje osipa, implementirali v okviru pouka. Zato ni določenih ne ključnih organizacijskih, kadrovskih in drugih zahtev, ki bi se nanašale na osip. Kdo je odgovoren za izvajanje ukrepov? Učitelji posameznih predmetov, razrednik, svetovalna delavka...? Finančni, kadrovski in drugi organizacijski pogoji so sicer opredeljeni s sistemsko zakonodajo, a ponovno nedorečeni na področju osipa. Ali bodo učitelji, ki izvajajo ustrezne ukrepe, dodatno nagrajeni za svoja prizadevanja? Ali ukrepi zahtevajo posebno organizacijo dela učiteljev in svetovalnih delavcev?

Zgornje predpostavke, prevedene v praktični jezik pomenijo, da je ukrepov, usmerjenih v zmanjševanje osipa, deležen tisti dijak, ki se vpiše na pravo šolo. Če smo še bolj specifični, mora imeti dijak to srečo, da ga poučujejo učitelji, ki intuitivno na ustrezen način poskušajo motivirati dijake. Kako naj bi bilo to konkretno izvedeno, pa do sedaj v slovenskem prostoru še ni bilo obravnavano, saj kot smo že omenili, razlogi za šolski osip v Sloveniji še nikoli niso bili sistematično analizirani (Trbanc, 2000). Vendar pa ni vse odvisno, tako kot morda izgleda, samo od učiteljev in od vodstva šole, saj je marsikaj odvisno od delodajalske strani in skupka pogojev, ki določajo delovanje šole.

⁶⁹ Korporativizem lahko opredelimo kot obliko organizacije za. promocijo interesov in hkrati kot sredstvo pripravljanja in izvajanja javnih politik (Atkinson in Coleman, 1985).

4.7.5. ZAKLJUČEK

Poglavje o evaluabilnosti kurikularne prenove na področju vprašanja osipa lahko zaključimo z ugotovitvijo, ki potrjuje že zapisano odločitev, da kar zadeva izhodiščno evalvacijsko vprašanje, izvedba zamišljene formativne evalvacije ni smiselna. Kot smo ugotovili, obstaja resen dvom, da bi lahko mehanizem kurikularne prenove v taki obliki, kot je, ob danih pogojih (zakonodaja, neizdelan sistem kontrole), in ob premalo specifičnih navodilih, kako naj bodo ukrepi implementirani, dosegel spremembe na področju osipa. Izvedba nadaljnjih evalvacijskih prizadevanj, glede na izhodiščno evalvacijsko vprašanje, tako ni smiselna oz. je z analizo vzrokov osipa dosegla svoj maksimum. Namreč, če je ugotovljeno, da teorija programa notranje logično ni smiselna ("not sound"), tudi vrednotenje implementacije, vpliva ali učinkovitosti programa ni smiselno. Če bi bila evalvacija kljub temu izvedena, bi bili rezultati takšne evalvacije nejasni. Ker ni jasno, kaj program pravzaprav sploh je, je onemogočena tako identifikacija ustreznih kriterijev vrednotenja kot tudi pojasnitev, zakaj je, oziroma zakaj ni prišlo do učinkov posameznega programa, kar bi pripeljalo v t.i. "black box" raziskovanje. Ker ni konkretnega programa, oziroma ker v izobraževalne programe ni vgrajenih konkretnih prijemov, z namenom zmanjševanja osipa, ti prijemi tako variirajo po posameznih programih in po posameznih šolah. V tem primeru namreč tudi morebitne ugotovljene spremembe v osipu nikakor ne bi mogli pripisati ciljno usmerjenim spremembam kurikularne prenove.

Na podlagi do sedaj zbranih podatkov in logične analize lahko tako zaključimo, da cilji reforme, ki so se nanašali na zmanjšanje osipa, niso mogli bili doseženi, saj sam program zmanjšavanja osipa, ne samo da ni bil implementiran, ampak sploh ni bil vzpostavljen.

Ne smemo pozabiti, da so bile v okviru kurikularne prenove predvidene tudi strategije, ki bi lahko ob uspešni implementaciji vsaj predvidoma (na podlagi pričakovanj, zapisanih v izhodiščih) posredno in morda celo v večjem obsegu prispevale k zmanjševanju osipu. Izhajajoč iz predpostavke, da igra ključno vlogo v programih prav stik programa in ciljne skupine v našem primeru dijaka z učiteljem, je izobraževanje učiteljev verjetno mehanizem, ki v večji meri kot izobraževalni program vpliva na načine, kako učitelji obvladujejo stik z dijaki. Vendar je tudi o obstoju te zveze, vsaj na podlagi izsledkov intervjuja in zbranih podatkih o osipu (Tome, 2000b; Muršak in drugi, 2000), težko sklepati.

Naj za konec ponovno opozorimo, da se zaključki nanašajo zgolj na vprašanje uspešnosti kurikularne prenove na področju osipa in jih kot take ne gre posploševati na druge cilje kurikularne prenove. Vendar s tem še nismo zaključili našega dela. Ker nista ne postopek analize politike in ne postopek evalvacije v svoji lastnosti linearna procesa, lahko dosedanje ugotovitve in predstavljeno teorijo dodatno uporabimo. Z mislimi na nadaljnje delo lahko:

1. Zbrane podatke in predvsem potencial oziroma uporabnost že oblikovane teorije vpliva programa porabimo kot izhodišče za pripravo postopka oblikovanja potencialno primernih ukrepov, namenjenih zmanjševanju osipa. Pri čemer bomo izhajali iz postopka in metod analize potreb.
2. Glede na ugotovljeno oceno, da je teorija programa smiselna ter da jo podpirata sama teorija in družbena praksa, pa lahko prizadevanja nadalje usmerimo v razvoj spremljanja sprememb na intervenirajočih spremenljivkah osipa.

5. Zaključki

5.1 KURIKULARNA PRENOVA - KAKO NAPREJ?

Preden nadaljujemo s predstavitvijo možnosti, ki jih ponuja teorija evalvacij, se nam zdi smiselno, da se zgolj za trenutek ponovno spustimo na področje analize politik. Želimo namreč opozoriti, da je treba pred kakršnimikoli prizadevanji, usmerjenimi v zmanjševanje osipa, najprej ugotoviti, koliko politične volje za zmanjšanje osipa sploh je v sistemu oblikovanja in izvajanja politik znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ali je manjši osip v očeh socialnih partnerjev dejansko tako pomemben cilj, da obstaja dovolj velik interes za njegovo reševanje. Ob tem se bo potrebno, glede na našo ugotovitev, da obstoječ sistem kurikularne prenove ne omogoča zmanjševanja osipa, odločiti bodisi za revizijo obstoječih ukrepov ali pa drug mehanizem zmanjševanja osipa. Ker so odločitve o tem odvisne predvsem od stanja politične volje in razmerja interesov in politične moči v sistemu oblikovanja in izvajanja politik znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja, je v tem trenutku povsem nesmiselno predlagati posamezne rešitve. Prepričani pa smo, da bo kmalu prišlo do občutnih premikov tudi v tej smeri, saj je že zaznati povečano politično zanimanje za preprečevanje izključenosti mladih iz izobraževanja zaradi pozornosti, ki jo vprašanjem socialne integracije in socialne kohezije posvečajo države članice Evropske unije (Trbanc, 2000).

Vendar pa bi bilo, kakršna koli bi že bila politična odločitev na tej točki, v nadaljevanju nujno potrebno izvesti analizo potreb s celovitim poznavanjem vzrokov osipa v slovenskih šolah in na tej osnovi korigirati, oziroma dokončno oblikovati program zmanjševanja ali preprečevanje osipa. Pomagali pa bi si lahko tudi s primerjavo teorije programa z raziskovalnimi ugotovitvami in socialno prakso drugje. Kot je že bilo omenjeno, lahko glede na ugotovljeno oceno, da je teorija programa smiselna in potrjena s strani literature, prizadevanja usmerimo tudi v razvoj spremljanja sprememb na intervenirajočih spremenljivkah osipa. Obe možnosti sta predstavljeni v nadaljevanju.

5.1.1. ANALIZA POTREB

Postopek analize potreb je, najsplošneje povedano, namenjen identificiranju socialnega problema (dimenzij, ki jih določenemu problemu pripisujejo deležniki), obsegu socialnega problema ter ciljne skupine morebitnega programa. Ker je sama vsebina morebitnih sprememb v našem primeru v veliki meri odvisna od politične volje in razmerja moči, lahko v tej točki evalvator predstavi zgolj okvirne napotke, ki se dotikajo postopka priprave ustreznih ukrepov za zmanjševanje osipa.

Ker je osip na načelni ravni že pripoznan kot socialni problem, bi bilo v prvem koraku potrebno sprožiti predvsem razpravo o definiciji osipa, na podlagi katere bi lahko ustrezno opredelili obseg osipa. A vendar lahko trdimo, da je okviren obseg osipa že relativno dobro določen. Tako je v izhodišču poznana velikost ciljne skupine, neznanko pa predstavljajo predvsem lastnosti omenjene skupine. Povedano drugače, pred vsakršnimi prizadevanji, usmerjenimi v zmanjševanje osipa, bi bilo po našem mnenju

potrebno raziskati vzroke osipa v slovenskem šolstvu. V okviru teh prizadevanj predlagamo sistematičen pristop, oblikovan na podlagi obsežne literature in teorije. V tujini namreč že dalj časa sistematično spremljajo tako vzroke osipa oziroma dejavnike tveganja, kot tudi uspešne ukrepe, usmerjene v zmanjševanje in preprečevanje osipa (Mehan, 1997; Woods, 1995).

Za osrednji element analize potreb na področju osipa tako predlagamo dvostopenjsko raziskavo. V prvem kvalitativnem delu, bi bili, skladno z dejavniki osipa, na podlagi literature oblikovani strukturirani vprašalniki, s katerimi bi s poglobljenimi intervjuji poskušali ugotoviti razloge osipa ter določiti skupne socio - demografske lastnosti osipnikov. Istočasno v okviru kvalitativnega dela raziskave predlagamo analizo pogledov na osip s strani vseh preostalih ključnih deležnikov znotraj sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, ob sočasnem poskusu identificiranja njihovih interesnih pozicij pri vprašanju osipa. V drugem delu bi bila oblikovana empirična raziskava, s pomočjo katere bi poskušali na celotni populaciji dijakov ugotoviti rang posameznih dejavnikov tveganja osipa⁷⁰ ter na podlagi že ugotovljenih socio - demografskih lastnosti osipnikov podati oceno o velikosti skupine potencialnih osipnikov v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Na podlagi pridobljenih podatkov bi ob primerjavi z zaključki socialne prakse v tujini oblikovali nekaj primernih ukrepov. S pridobljenimi podatki in predlaganimi primernimi ukrepi bi nato seznanili vse deležnike, ki bi jih predvideni programski ukrepi povezovali z vprašanjem osipa. Deležnike bi nato, ob predhodni identifikaciji primarnega uporabnika, povabili k oblikovanju ukrepov oziroma k opredeljevanju teorije programa za program(e) zmanjševanja osipa.

5.1.2. MERJENJE "INTERVENCIJSKIH SPREMENLJIVK" OSIPA

Kot smo že omenili, lahko v danem trenutku evalvatorjev prispevek predstavlja tudi razvoj oziroma identificiranje primernih mer intervenerajočih spremenljivk osipa. Z njihovo pomočjo bi si lahko pomagali pri (kratkoročnem) testiranju uspešnosti posameznih ukrepov, namenjenih zmanjševanju osipa, dologoročno pa pri izvedbi sumativnih evalvacij. Če ob tem povsem hipotetično predpostavimo, da bodo tudi nadaljnja prizadevanja usmerjena v zmanjševanje osipa izhajala iz obstoječih intervenirajočih spremenljivk (glej shemo 4.2), lahko že sedaj predstavimo postopek oblikovanja ustreznih merskih lestvic. Naj ob tem takoj opozorimo, da bo potrebno v primeru kakršnihkoli sprememb v teoriji programa ponovno preveriti veljavnost instrumenta.

Kurikularna prenova predpostavlja, da morajo posamezni ukrepi vplivati na naslednje intervenirajoče spremenljivke, če želimo, da bo prišlo do zmanjšanja osipa: višja motivacija za učenje, spremenjena podoba dijakov o šoli ter spremenjena predstava dijakov o vrednosti znanja. V tem primeru si lahko v izhodišču pomagamo z že izdelanimi merskimi lestvicami, kot so:

⁷⁰ t.i. "risk factors"

- School Bonding Scale (Crnkovic and Giordano v Poulin in drugi, 2000). Lestvica meri skrb dijakov za šolo in njihov pozitiven odnos do šole. Lestvica vključuje naslednje dimenzije: navezanost⁷¹ na šolo, navezanost na učitelje, predanost šoli, zaznane priložnosti, zavedanje posledic aretacije, aktivnost v okviru šole ter aktivnosti v domačem okolju.
- Student Attitude Survey (Henerson in drugi, 1987). Lestvica meri stališča dijakov do učiteljev, izobraževalnega procesa, svojih akademskih sposobnosti in sošolcev.
- School Morale Scale (Henerson in drugi, 1987). Lestvica meri stališča do šole kot objekta, izobraževalnih gradiv, podpore okolice, interesov staršev, sošolcev, odnosov med profesorji in dijaki.
- Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (Henerson in drugi, 1987). Lestvica meri prepričanje, ki ga ima posameznik do nadzora nad akademskimi in intelektualnimi uspehi in neuspehi.
- Locust of Learning Motivation Scale - LLSM (Nelson in Vendryzyk, 1996).

Izdaten seznam in pregled literature, ki navaja posamezne že oblikovane mere, je predstavljen v Henerson in drugi (1987). V prvem koraku bomo nato kritično pretresli posamezne lestvice in iz njih izločili primerne trditve glede na naše intervencijske spremenljivke. Izbrane trditve bomo nato po izvedeni pilotski študiji s pomočjo faktorske analize izbrali in oblikovali v lestvico. Preverjena pa bo tudi zanesljivost in veljavnost izdelanega inštrumenta.

5.2 PREDNOSTI PREDSTAVLJENEGA PRISTOPA VREDNOTENJA UVAJANJA NOVOSTI V IZOBRAŽEVANJE

Pristop vrednotenja uvajanja novosti predstavlja nov pogled na evalvacije na področju šolstva, ki so večinoma izhajale iz t.i. Tylerjevega pristopa. Pristop vrednotenja uvajanja novosti v izobraževanje predstavlja ne samo alternativo, temveč tudi kritiko kurikularnega pristopa, ki je na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja močno prisoten, tako na področju oblikovanja kurikula na državni ravni kot tudi v do sedaj izvedenih evalvacijah. (Ivanuš Germek in Novak, 2000).

Skupino pristopov, ki so se oblikovali okoli Tylerjevega modela, literatura označuje tudi z behavioralno - ciljnim pristopi oz. ciljno orientirani pristopi. Značilnost omenjenih pristopov je, da obravnavajo cilje programa kot dane, evalvator pa zbira podatke o tem, ali so bili ti (učni) cilji doseženi. Program mora imeti jasno opredeljene cilje v smislu vedenja, ki naj ga dijak prikaže po tem, ko je bil vključen v program. Neskladje med zadanimi cilji (definirani kot določeno oblike obnašanja, ki naj bi jih prikazal dijak po tistem, ko je zaključil program) in posledicami (*outcome*) programa pa predstavlja mero uspešnosti programa (Dunn, 1994; Ivanuš Germek in Novak, 2000).

Znotraj sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja smo namreč ugotovili, da pretirana orientacija na cilje in željene posledice, kljub deklarativnemu zavzemanju za

⁷¹ V izvorniku "attachment"

izvajanje formativnih evalvacij, zanemarija samo procesno naravo implementacije programov in politik. Fokus na cilje in kvantificirane posledice preprosto odvrta pozornost celotnega sistema od, po našem mnenju, ključnega elementa: jasno in nedvoumno opredeljene poti za doseg cilja. Nejasno definiranje poti za doseg cilja, kot smo že napisali, onemogoča nedvoumno spremljanje uspešnosti implementacije in posledično onemogoča posredovanje kakršnihkoli jasnih in nedvoumnih zaključkov o uspešnosti samega programa ali, širše gledano, politike.

Pomen predhodne izvedbe formativne evalvacije oziroma pred tem še evaluabilnosti programa je po naših ocenah še posebno pomemben v primeru reform celotnih sistemov, kar je značilno predvsem za države v tranziciji. Predhodno ocenjevanje evaluabilnosti programa namreč razkriva pogostokrat zgolj deklarativno navedene cilje in mehanizme, ki bi jih izsledki nepravilno izvedenih evalvacij (morda celo evalvacije, opravljene s ciljem, da se opraviči njihov namen in obstoj programa) v svoji nedorečenosti kaj hitro opravičili. Ob obravnavanju strukturnih sprememb v šolstvu (verjetno v vseh državah v tranziciji) se odpira tudi vprašanje smiselnosti izvajanja sumativnih evalvacij. To še posebno velja za področje šolstva, glede na to, da so potrebe po uvajanju sprememb tako pogoste (časovna stiska), da evalvator dejansko nima časa počakati na izvedbo polnega cikla uvedene novosti, kot je na primer nova devetletka. Problem nastaja, ker so cikli ukrepov oziroma programov, ki jih določena politika uvaja, časovno gledano tako dolgi, da so spremembe, ki jih narekuje okolje, bistveno krajše in tako prihaja do diskrepance. Zaključek: zahteve po sumativnih evalvacijah so nasploh v primeru šolstva relativno nesmiselne, razen morda v primerih, ko je pod vprašanje postavljena že skoraj nezvezna prekinitev določenega programa. Zato v tem trenutku vidimo smiselnost predvsem v kvalitetnem izvajanju formativnih evalvacij ter v uporabi metod spremljanja kvalitete.

Ker na tam mestu obravnavamo prispevke Ralpa W. Tylerja, ki se je ukvarjal tudi z vprašanji načrtovanja kurikula, se bomo na kratko dotaknili tudi tega področja. Tudi znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja je namreč viden močan vpliv Tylerjevega pristopa. V zvezi s tem povzemamo spoznanje (Ivanuš Germek in Novak, 2000), da Tylerjev pristop k načrtovanju državnega kurikula ni dovolj pregleden in je na nekaterih mestih neustrezen, kar je pokazala tudi analiza evaluabilnosti programa zmanjševanja osipa s strani kurikularne prenove. To velja, kot smo že nakazali v poglavju 4.4.5.4, v primeru kompleksnih družbenih problemov, kot je osip, ki jih sestavlja več soodvisnih družbenih problemov. Večja kot je kompleksnost problema, ki naj bi ga neka politika ali program reševala, manj uspešen je pristop, ki cilje izobraževanja opredeljuje kot pričakovano vedenjsko spremembo pri dijaku. Več kot je razlogov za neželjeno družbeno stanje izven dijaka, manj možnosti za uspeh ima kurikulum za doseganje vedenjskih sprememb pri dijaku. Naj kot primer navedemo spoznanje na področju osipa, ko Mehan (1997) ugotavlja potrebo po spremembi diskurza, ki obravnava osip kot nesposobnost posameznikov. Trend v lociranju vzroka za osip se namreč giblje v smeri od individualnih faktorjev, kot na primer individualna odločitev, osebna patologija, ali karakterne lastnosti posameznika, k socialnim faktorjem, kot so institucionalni vzroki in neenakost na socialnem, ekonomskem ali izobraževalnem področju.

S predstavitvijo drugačnega pristopa k evalvaciji, ki izhaja iz analize politik, smo tako želeli preseči preveliko navezanost na prisotno Tylerjevo tradicijo in s tem raširiti nabor možnih evalvacijskih pristopov. Predvsem pa smo želeli izpostaviti vidik, ki ravno tako

manjka Tylerjevemu pristopu, da je evalvacija kot taka tudi del politike. Kot bomo videli v naslednjem poglavju, je evalvacija samo košček bistveno širšega konteksta, ki ima na evalvacijo prevladujoč vpliv.

5.3 PREDNOSTI ŠIRŠEGA OKVIRA ANALIZE POLITIK

Ker smo študijo pričeli s teorijo analize politik, bomo z njo tudi zaključili. Analiza politik na področju vrednotenja uvajanja novosti v izobraževalne sisteme prinaša številne prednosti, predvsem pa presega relativno ozke in tehnične okvire teorije evalvacij. Vse deležnike, od naročnikov, izvajalcev, pa do evalvatorjev, sili k zavedanju, da so evalvacije vedno del sistema oblikovanja in izvajanja javnih politik. Kot take pa so, ne samo izpostavljene različnim interesom, temveč tudi obravnavajo in vplivajo ne interese v sistemu.

S tega vidika se je kot ključno izpostavilo vprašanje primarnega uporabnika evalvacije, ki predstavlja ključni element na poti do uspešno izvedene evalvacije, katere izsledki bodo tudi uporabljeni. Pomen identificiranja primarnega uporabnika izsledkov evalvacije prikazuje meta evalvacije (evalvacija 20 evalvacij na nivoju zvezne države in na področju zdravstva), ki jih je opravil Patton (1997), potrdile pa so jih tudi druge raziskave v ZDA (Patton, 1997). Patton je ugotovil, da v primeru, da v evalvacijah ni bilo jasnega naročnika in jasno izraženega cilja evalvacij, izsledki evalvacij preprosto niso bili uporabljeni. S tem so postale evalvacije same sebi namen. Primeri neuporabe evalvacijskih izsledkov so bili še posebno očitni takrat, ko je evalvacija izhajala iz zakonsko opredeljene zahteve po takšni ali drugačni obliki nadzora nad javnimi programi. Vprašanje primerne uporabnika in evalvacijska prizadevanja na nivoju reforme sistema poklicnega izobraževanja se nadalje dotika vprašanja distribucije moči v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Ima pa tudi širše implikacije: delitev odgovornosti in vlog v okviru same reforme. Tu namreč prihaja do paradoksa pri delitvi vlog, saj CPI ni v položaju, da bi uporabljal izsledke evalvacije na nivoju reforme. Tisti, ki ima odločevalsko vlogo na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, pa ni naročnik. Dejanski naročnik t.j. država (razpis) pa evalvacije zaenkrat samo financira in ne kaže aktivnega vsebinskega interesa za evalvacijske izsledke. Z omenjenega vidika se zastavlja vprašanje, kako bo Center RS za poklicno izobraževanje uspel izpolniti naloge, ki so mu poverjene.

Koncept primarnega uporabnika tudi jasno odgovarja na že dalj časa prisotno dilemo v slovenskem šolstvu: čemu dati prednost: racionalni ali empirični evalvaciji, kvalitativni ali kvantitativni metodologiji (Ivanuš Germek in Novak, 2000). Predstavljeni postopek uvajanja novosti v izobraževalne sisteme je jasno pokazal, da odločitev za evalvacijski pristop ni širše politično vprašanje, ampak se postopno oblikuje glede na potrebe primarnega uporabnika in druge objektivne pogoje, ki jih narekuje evalvacijska situacija. V tej luči lahko dodatno osvetlimo tudi objavljen razpis za evalvacijske študije oziroma nadaljnja evalvacijska prizadevanja v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Bolj smiselno bi bilo usmeriti bodoče napore v izvedbo celovite analize politik zmanjševanja osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki bi najprej vseboval iskanje primarnega uporabnika oz. interesenta, z dovolj veliko količino moči v šolskem sistemu, ki bi sploh bil zainteresiran za pričetek sistematičnega reševanja problema osipa.

Problem odsotnosti primarnega uporabnika izsledkov evalvacije uspešnosti kurikularne preнове na področju osipa je pestil tudi naša evalvacijska prizadevanja, ne glede na to, da smo si prizadevali to praznino v kar največji meri zapolniti s pomočjo teoretičnih spoznanj. Nezmožnost identificiranja primarnega uporabnika so, poleg sistemsko nakazanega neskladja pri vlogah v sistemu, potrdili tudi razgovori s strokovnim osebjem. Razgovori so pokazali, da nihče nima jasne predstave, kako bi si lahko pomagal z evalvacijo, kar je tudi razumljivo, saj pravih metodološko podprtih evalvacij na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja zaenkrat ni bilo (Geržina, 1999), pa tudi evalvacijska kultura v slovenskem šolstvu je, kot smo ugotovili v uvodu, dokaj nerazvita.

Tako se za celoten evalvacijski postopek, ki je bil izveden v okviru študije, zdi, kot da je ušel iz rok. Zgolj zaradi odsotnosti ustreznega primarnega uporabnika evalvacijskih zaključkov se je tako zgodilo, da je bilo, kljub zavedanju deležnikov, da program za zmanjševanje osipa ne obstaja, slepo in napačno izbrano s strani CPI-ja identificirano evalvacijsko vprašanje (interni dokument Centra RS za poklicno izobraževanje). Tu se nehote pojavlja dvom, na kar namigujejo prej navedene Pattonove (1997) ugotovitve, da je pravi namen evalvacijskih vprašanj pogosto drugačen od deklariranega, na kar so v našem primeru kazali tudi posamezni intervjuji.

Na tem mestu lahko prikažemo še eno "pomanjkljivost" Tylerjeve paradigme in principov reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja. To je odsotnost jasne analize potreb oziroma ustvarjanja nedvoumne povezave med programskimi ukrepi in dejanskimi potrebami ciljne skupine, ki naj bi jih program zadovoljeval ali reševal. V tem primeru namreč težko prihaja do tega, da so cilji, bolj kot v funkciji potreb ciljne skupine, v funkciji potreb drugih interesov znotraj sistema oblikovanja in izvajanja politik.

6. Sklep

Študija je zasledovala dva cilja:

1. Oblikovanje metodologije, primerne za vrednotenje uvajanja novosti v slovensko izobraževanje.
2. Predstavljeno metodologijo uporabiti na primeru vrednotenja uspešnosti kurikularne prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja na področju osipa.

Osnovno izhodišče študije je, da je zgolj konceptualni okvir analize dovolj širok, da lahko zadovoljivo pojasni razmere znotraj sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja in tako omogoči ustrezno izvedbo postopkov vrednotenja.

V študiji so bili tako najprej predstavljeni pojmi, kot so: politika, politični proces, program, vrednotenje, sistem oblikovanja in izvajanja politik ter njihova medsebojna razmerja. V naslednjem koraku smo predstavili pojma evalvacije in vrednotenja, opisali postopek fokusiranje evalvacije ter način zagotavljanja objektivnosti v primeru aplikativnih raziskav.

Ob oblikovanju konceptualnega okvira in njegovi aplikaciji na predmet raziskovanja je bilo ugotovljeno, da razvit konceptualni okvir ustreza evalvacijskim potrebam v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako na nivoju vrednotenja reforme kot na njenih posameznih delih. Še več, trdimo, da je predstavljen metodološki okvir primeren in nujen pri vrednotenju uvajanja novosti v izobraževalni sistem, saj postavlja ustrezno osnovo za razumevanje:

- potrebe po izvajanju postopka fokusiranja evalvacije;
- načina zagotavljanja objektivnosti;
- vloge evalvatorja in
- nevarnosti, ki prežijo na evalvatorja ob poskusih posploševanja evalvacijskih izsledkov.

Poleg tega je predstavljeni okvir dovolj bogat, da, izhajajoč iz teorije, nudi dovolj velik nabor hipotez za možne razlage, napovedi in vrednotenje dogajanja v tako kompleksnem sistemu, kot je poklicno in strokovno izobraževanje. Predstavljeni konceptualni okvir analize politik tudi sili evalvatorja v poznavanje paradigmatskega ozadja, širi pogosto prisotno zaprtost v preozke poglede in tako presega nesoglasja o pojmovnih opredelitvah kakovosti šolstva.

Zaključek študije, da kurikularna reforma z nobeno kontinuirano in koordinirano aktivnostjo ne vpliva enotno na zmanjšanje osipa, kaže na pomen pravilne izvedbe evalvacijskega postopka oziroma izvajanja postopka evaluabilnosti programa. Nadalje kaže na pomen in potrebo po identificiranju primarnega uporabnika. Naj ponovno izpostavimo, da je pri vrednotenju novosti ključno dvoje: izvedba postopka fokusiranja evalvacije ter predhodna identifikacija logike programa, saj leto vodi k veljavnim in uporabnim evalvacijskim ugotovitvam, ki lahko opravičijo izvajanje vrednotenja novosti.

Ne glede na ugotovljeno nesmiselnost izvajanja evalvacije uspešnosti kurikularne reforme na področju zmanjševanja osipa (zaradi ugotavljene odsotnosti programa), smo ugotovili, da obstoječ mehanizem kurikularne prenove ni najbolj primeren za reševanje tako kompleksnih socialnih problemov, kot je npr. osip. Analiza implicitnih

predpostavk postopka kurikularne prenove namreč razkrije, da je možnost, da bodo hkrati izpolnjeni vsi navedeni predpogoji in s tem uspešno implementiran program za zmanjšanje osipa, majhna. S tem pa se dodatno kaže nujnost po preseganju Tylerjeve tradicije, zasidrane v slovenskem šolstvu, ki je, kot nazorno kaže primer kurikularne prenove osipa, preozka.

Študija je torej v celoti izpolnila prvi zadani cilj. Proti pričakovanjem se je "zataknilo" pri zasledovanju drugega cilja. Postopek evalvacije je bil sicer izveden, a predčasno zaključen. Ne glede na nepričakovani zasuk v načrtu evalvacije nam je uspelo nakazati nekaj razpok oziroma dvomov v mehanizem kurikularne prenove kot kanal uvajanja novosti v šolstvo. Tako lahko ob vsem vloženem trudu, predvsem zaradi posplošitve in nedosledne izpeljave primarnega uporabnika, zaključimo, da je uporabna vrednost evalvacije relativno velika. Na nadaljnja prizadevanja smo, glede na dane okvire, v katerih se sedaj kot evalvator nahajamo, že nakazali. Glede na vlogo, ki jo ima evalvator znotraj sistema oblikovanja in izvajanja politik, nam tako ne preostane nič drugega, kot da aktivno seznanimo deležnike z izsledki evalvacije.

7. Literatura

7.1 CITIRANI VIRI

1. (1996) Izhodišča kurikularne prenove. Urad RS za šolstvo, Ljubljana.
2. (1996) Evalvacija zaključnih izpitov 1996/97. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
3. (1996) Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, leto VI, št. 12. Dostopno na: <http://www.mss.edus.si/zakonodaja/F/Z96237FZ.asp>
4. (1996) Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Uradni list RS, leto VI, št. 12. Dostopno na: <http://www.mss.edus.si/zakonodaja/ZAKONI/B/Z96238GE.asp>
5. (1997) Izhodišča za pripravo programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
6. (1998) Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju, Ljubljana.
7. (1998) Načrt evalvacijskih in razvojnih projektov za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
8. (1999) Evidentirane ključne teme in vprašanja za evalvacije na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
9. (2000) Javni razpis za financiranje in sofinanciranje evalvacijskih študij na področju vzgoje in izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ur.l. RS št. 84/2000.
10. Atkinson, M., Coleman, W. (1985): "Corporatism and industrial policy". V: Cawson Alan (ur.): Organized interests and the state: studies in meso-corporatism. Sage Publications, London, str. 22-45.
11. Atkinson, Rowland; Flint, John (2001): Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. Social research update, Issue 33. Dostopno na: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU33.html>
12. Carlsson, Lars (2000): "Non-Hierarchical Evaluation of Policy". Evaluation, Vol. 6(2), str. 201–216.
13. Cawson, Alan (1985): Organized interests and the state: studies in meso-corporatism. Sage Publications, London.
14. Dekleva, Janez; Geržina, Suzana; Klužer, Franci; Meglič, Janja; Palandačič, Mišo; Roksandič, Metka; Sever, Bojana; Vodovnik, Zvone (2000): Socialno partnerstvo v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji. Nacionalni observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje, Ljubljana.
15. Duane, Monette R., Thomas, Sullivan J., Cornell, DeJong R. (1998): Applied Social Research – Tool for the Human Services. Hartcourt Brace College Publishers, Orlando.
16. Dunn, William N. (1994): Public Policy Analysis: An Introduction, 2nd ed. Prentice Hall, Engelwood Cliffs.

17. European Commission (1999e): Evaluating socio-economic programmes. Glossary of 300 concepts and technical terms. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
18. Fitz-Gibbon, Carol Taylor (1990): How to design a program evaluation, 2nd ed. Sage, Newbury Park, London, New Delhi.
19. Geržina, Suzana; Vranješ Petra; Cek, Mojca (1999): Poročilo o poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji 1998. Nacionalni observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje, Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
20. Geržina, Suzana; Vranješ, Petra; Cek, Mojca (2000): Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 1999: Poročilo. Nacionalni observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje, Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
21. Geva-May, Iris; Pal, Leslea (2000): "Good Fences Make Good Neighbours. Policy Evaluation and Policy Analysis – Exploring the Differences". Evaluation, Vol. 5(3), str. 259–277.
22. Grdešić, Ivan (1995): Političko odlučivanje. Alinea, Zagreb.
23. Herman, Joan L.; Morris, Lynn L.; Fitz-Gibbon, Carol T. (1990): Evaluator's handbook, 2nd ed. Sage, Newbury Park, London, New Delhi.
24. House, Ernest R. (1980): Evaluating with validity. Sage publications, Beverly Hills, London.
25. Ivanuš Germek, Milena; Novak, Bogomir (2000): "Modeli racionalnega in empiričnega modela evalvacije kurikula". V: Štrajn, Darko (ur.): Evalvacija. Pedagoški inštitut, Ljubljana, str. 27-38.
26. Jacobs, Cecilia (2000): "The Evaluation of Educational Innovation". Evaluation, Vol. 6(3), str. 261–280.
27. King, Jean A. (1990): How to Assess Program Implementation, 2nd ed. Sage Publications, Newbury Park.
28. Krek, Janez (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana. Dostopno na: <http://www.mss.edus.si/publikacije/mss/opisi/bela/>
29. Kump, Sonja (2000): "Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja". V: Štrajn, Darko (ur.): Evalvacija. Pedagoški inštitut, Ljubljana, str. 13-25.
30. Medveš, Zdenko; Renko, Janez; Svetlik, Ivan; Tome, Marija (2000): Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj - delovno gradivo. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
31. Mehan, Hugh (1997): Contextual factors surrounding hispanic dropouts. UCSD, La Jolla.
32. Miller, Dalbert C. (1991): Handbook of Research Design and Social Measurement, 5th Edition. Sage Publications, London.
33. Morris, Lynn Lyons (1990): How to Measure Performance and Use Tests, 2nd ed. Sage Publications, Newbury Park.

34. Nelson, Irvin T., Vendrzyk, Valaria P. (1996): "Trends in Accounting Students Characteristics: A Longitudinal Study at FSA Schools, 1991-1995". Journal of Accounting Education, str. 453-475. Available: <http://www.usu.edu/account/faculty/nelson/fsa95.htm>.
35. Patton, Michael Quinn (1990): How to use qualitative methods in evaluation, 2nd ed. Sage, Newbury Park, London, New Delhi.
36. Patton, Michael Quinn (1997): Utilization - focused evaluation : the new century text, 3rd ed. Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi.
37. Peräkylä, Anssi (1997): "Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts". V: Silverman David (ur.): Qualitative Research. Theory, Method and Practice, str. 201-220.
38. Poulin, Mary E.; Harris, Philip W.; Jones, Peter R. (2000): "The significance of definitions of success in program evaluation". Evaluation review, Vol. 24, No. 5, str. 516-536.
39. Rossi, Peter H.; Freeman, Howard E.; Lipsey, Mark W. (1999): Evaluation: a Systematic Approach, 6th ed. Sage, Newbury Park, London, New Delhi.
40. Silverman, David (1997): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. SAGE Publications, London.
41. Stecher, Brian M. (1990): How to Focus an Evaluation, 2nd ed. Sage, Newbury Park, London, New Delhi.
42. Svetlik, Ivan (2000): Poročilo o evalvaciji politike poklicnega in strokovnega izobraževanja - delovno gradivo. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
43. Štrajn, Darko (2000): Evalvacija, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
44. Tome, Marija (2000): "Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja". V: Štrajn, Darko (ur.): Evalvacija, Pedagoški inštitut, Ljubljana, str. 167-180.
45. Tome, Marija (2000b): Poročilo o učnem uspehu vajencev in zaključnem izpitu v šolskem letu 1999/2000. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
46. Toš, Niko (1988): Metode družboslovnega raziskovanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
47. Trbanc, Martina (2000): "Oris problematike depriviligirane mladine in možnih rešitev v okviru certifikatnega sistema". V: Drofenik Olga (ur.): Certificiranje poklicnih kvalifikacij v Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, str. 189-219.
48. Woods, Gregory E. (1995): Reducing the dropout rate. Northwest Regional Education Laboratory.

7.2 UPORABLJENI VIRI

49. (1996) Statut Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.

50. (1998) Dosežki in izkušnje vodij projektov programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
51. (1998) Ocene programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
52. (1998) Reviews of national policies for education – Slovenia. Organisation for Economic Co-operation and Development, examiners report.
53. (1999) Education policy analysis. OECD Publications, Paris.
54. (1999) Education sector strategy. World Bank, Washington D.C..
55. Batagelj, Zenel; Vehovar, Vasja (1998): Technical and methodological issues in WWW surveys. Dostopno na: <http://www.ris.org/publikacije/>.
56. Brown, Dianne C. (1993): "America 2000 and policy implementations for the country". Measurement & evaluation in counseling & development, Vol. 26, No. 1, str. 48-54.
57. Coomber, R. (1997): "Using the Internet for survey Research". Sociological Research Online, Vol. 2, No. 2. Dostopno na: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/2.html>
58. Cvetek, Slavko (1993): Visokošolski kurikulum : strategija načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov. Dialog, Maribor.
59. Debeljak, Maja (1998): Prenova sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji in poskusno uvajanje s podporo programa Phare. Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
60. European Commission (1999a): Evaluation design and management. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
61. European Commission (1999b): Selection and use of indicators for monitoring and evaluation. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
62. European Commission (1999c): Principal evaluation techniques and tools. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
63. European Commission (1999č): Technical solutions for evaluation within a partnership framework. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
64. European Commission (1999d): Transversal evaluation of impacts on the environment, employment and other intervention priorities. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
65. Fielding, Nigel (1993): "Qualitative data analysis with a computer: recent developments". Social research update, Issue 1. Dostopno na: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU1.html>
66. Fowler, Floyd J. (1990): Standardized Survey Interviewing : Minimizing Interviewer-Related Error, Sage Publications, London.
67. Gaber, Slavko; Drofenik, Olga; Golob, Ana; Kovač, Zdenka; Melavc, Sabina; Mohorič Špolar, Vida A.; Vrečko, Darinka; Zgonc, Boštjan (2000): Prostopna

- strategija Republike Slovenije na področju razvoja človeških virov - delovno gradivo. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
68. Gill, Indermit S.; Dar, Amit; Fluitman, Fred (2000): Vocational education and training refor: matching skills to markets and budgets, Oxford University Press, New York.
 69. Grootings, Peter (1998): "Prenova poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji: Od obnove do pripravljenosti na prihodnost". V: Dosežki in izkušnje vodij projektov programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
 70. Hogwood, Brian W.; Gunn, Lewis A. (1984): Policy analysis for the real world. Oxford University Press, Oxford.
 71. Jary, D., Jary, J. (1991): Collins dictionary of sociology. HarperCollinsPublishers, Glasgow.
 72. Khakee, Abdul (2000): "Reading Plans as an Exercise in Evaluation". Evaluation, Vol. 6(2), str. 119–136.
 73. Lorenčič, Ivan (1998): Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. Referat – Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev - srednje in višje šolstvo Portorož, 30. november – 2. december 1998.
 74. Martin, Steve; Sanderson, Ian (2000): "Evaluating Public Policy Experiments. Measuring Outcomes, Monitoring Processes or Managing Pilots?" Evaluation, Vol. 5(3), str. 245–258.
 75. Maychrzak, Ann (1984): Methods for policy research. Sage, London.
 76. Miller, Steven I.; Fredericks, Marcel (2000): "Social Science Research Findings and Educational Policy Dilemmas: Some Additional Distinctions". Education Policy Analysis Archives, Vol. 8 No. 3. Dostopno na: <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
 77. Mohr, Lawrence B. (1999): "The Impact Profile Approach to Policy Merit: The case of research grants and the university". Evaluation review, Vol. 23, No. 2, str. 212-249.
 78. Morris, Lynn Lyons (1990): How to Communicate Evaluation Findings, 2nd ed. Sage Publications, Newbury Park.
 79. Muršak, Janko (1998): "Vključitev programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji v nacionalni prenovitveni projekt poklicnega in strokovnega izobraževanja – pogoj njegovega uspeha". V: Dosežki in izkušnje vodij projektov programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
 80. Nijkamp, Peter; Pepping, Gerard (1997): "A Meta-analytical Evaluation of Sustainable City Initiatives". Urban Studies, Vol. 35, No. 9, str. 1481-1500.
 81. Ottobre, Frances M. (1999): The role of measurement and evaluation in education policy. UNESCO Publishing, Paris.
 82. Pirher, Sonja; Tkalec, Vladimir; Klenovšek Vilič, Tanja (2000): Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklivnem in strokovnem izobraževanju - delovno gradivo. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.

83. Quade, Edward S. (1989): *Analysis for Public Decision*, 3rd rev. ed. North-Holland, London, Amsterdam.
84. Rečnik, Ferdo; Zgonc, Boštjan; Zakrajšek, Srečko; Milekšič, Vladimir (1991): *Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
85. Rossi, Peter H., Wright, James D., Anderson, Andy B. (1983): *Handbook of Survey Research*. Academic Press, London.
86. Rowe, Gene; Frewer, Lynn J. (2000): "Public Participation Methods: A Framework for Evaluation". *Evaluation review*, Vol. 25, No. 1, str. 3-29.
87. Roy, Claude; Seguin, Francine (2000): "The institutionalization of efficiency-oriented approaches for public service improvement". *Public Productivity & Management Review*, Vol. 23, No. 4, str. 449-468.
88. Rus, Veljko (1986): *Odločanje in moč*. Obzorja, Maribor.
89. Sagadin, Janez (1983): "Program evalvacijskih raziskav". *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, str. 4-26.
90. Sagadin, Janez (1991): *Razprave iz pedagoške metodologije*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
91. Sainsbury, Roy; Ditch, John; Hutton, Sandra (1993): "Computer Assisted Personal Interviewing". *Social research update*, No 2. Dostopno na: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU2.html>.
92. Shiarella, Ann H.; McCarthy, Anne M.; Tucker, Mary L. (2000): "Development and Construct Validity of Scores on The Community Service Attitudes Scale". *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 60, No.2, str. 286-300.
93. Skager, Rodney (1978): *Life-Long Education and Evaluation Practice : A Study of the Development of a Framework for Designing Evaluation Systems at the School Stage in the Perspective of Life-Long Education*. Pergamon Press, Oxford.
94. Stillman, Frances; Hartman, Anne; Graubard, Barry; Gilpin, Elizabeth; Chavis, David; Garcia, John; Wun, Lap-Ming; Lynn, William; Manley, Marc (1999): "The American stop smoking intervention study: Conceptual framework and evaluation design". *Evaluation review*, Vol. 23, No. 3, str. 259-280.
95. Tashakkori, Abbas (1998): *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, London.
96. Tkalec, Vladimir (1998): *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanje*. Referat – Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev - srednje in višje šolstvo Portorož, 30. november – 2. december 1998.
97. Uusikylä, Petri; Virtanen, Petri (2000): "Meta-Evaluation as a Tool for Learning. A Case Study of the European Structural Fund Evaluations in Finland". *Evaluation*, Vol. 6(1), str. 50–65.
98. Yin, Robert K. (1994): *Case study research: design and methods* - 2nd ed. Sage Publications, London.
99. Zgonc, Boštjan; Dekleva, Janez; Dominkuš, Davorin; Gaber, Slavko; Grootings, Peter; Medveš, Zdenko; Meglič, Janja; Skuber, Elizabeta; Svetlik, Ivan; Tkalec,

Vladimir; (2000): Memorandum o nadaljnem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

8. Priloge

8.1 VPRAŠALNIK IN ZAPISNIK STRUKTURIRANEGA INTERVJUJA

Zapisnik št. _____

Datum: _____

Lep pozdrav. Na vas se obračam, ker potrebujem nekaj ocen predstavnikov vseh ključnih skupin, ki jih povezuje poklicno izobraževanje. Podatki bodo uporabljeni za potrebe razvoja evalvacijske metodologije, ki poteka v okviru razpisa MŠZŠ pod mentorstvom prof. dr. Ivana Svetlika. Vsa vprašanja se nanašajo na poklicno izobraževanje in usposabljanje, natančneje na izvajanje ukrepov, usmerjenih v zmanjševanje osipa. Naj še dodam, da je anonimnost zagotovljena, vaši odgovori bodo uporabljeni samo v okviru kumulativnih ugotovitev. Vseeno pa vas prosim, za dovoljenje, da pogovor posnamem. Razlog je namreč povsem praktične narave; več kot toliko si ne moremo zapomniti.

OBSTOJ PROGRAMA. Ali se na šolah izvajajo kakršnikoli konkretni ukrepi, usmerjeni v zmanjševanje osipa? Kateri strokovni delavci na šolah jih izvajajo? Na kateri "pravni" podlagi temeljijo ti ukrepi? Kakšen je bil postopek sprejema teh pravnih podlag?	
1.2 DA. Prosim, ali mi lahko opišete potek izvajanja ukrepov namenjenih zmanjšanju osipa. Kdo jih izvaja? Ali lahko rečete, da se to navodilo oz. program enotno izvaja na vseh šolah?	
1.3 TEORIJA VPLIVA. Katera ideja oziroma kakšna logika stoji v ozadju omenjenih ukrepov? Sedaj bi vas še enkrat prosil, da z mislimi na predhodno vprašanje pregledate, pokomentirate in popravite morebitne napake, ki sem jih napravil ob moji izpeljavi načina, kako naj bi posamezni ukrepi, zapisani v izhodiščih kurikularne prenove, prispevali k manjšemu osipu. Ali se strinjate z načinom, kako naj bi "po teoriji" kurikularna prenova vplivala na zmanjševanje osipa? Ali med socialnimi partnerji, šolniki, eksperti in drugimi relevantnimi skupinami obstaja strinjanje glede glavnih ciljev kurikularne prenove (tudi prioritet) pri vprašanju osipa? Katera ideja oziroma logika stoji v ozadju vprašanja, kako določen ukrep doseže ciljno populacijo?	

<p>1.4 TEORIJA PROCESA. Prosim vas, da opišete postopek izvajanja ukrepov, namenjenih zmanjšanju osipa. Kdo je vključen v te ukrepe (na katerih podlagah so bili določeni kriteriji izbora)? Časovni okviri, izvajalci...</p>	
<p>1.5 ORGANIZACIJSKI NAČRT. Se na prizadevanja po zmanjšanju osipa vežejo kakšne, izključno temu namenjene, kadrovske, finančne, organizacijske ali drugačne zahteve in pogoji?</p>	
<p>1.6 PREVERITI & DOSEČI SOGLASJE OKOLI INDIKATORJEV SPREMLJANJA INPLEMENTACIJE IN KRITERIJEV VREDNOTENJA PO POSAMEZNIH INDIKATORJIH. Kateri so po vašem mnenju kazalci, ki bi spremljali uspešno uvajanje in izvajanje ukrepov, usmerjenih v zmanjšanje osipa? Ali lahko po primernosti rangirate kazalce, ki so bili izpeljani na osnovi pisnih virov? Katere vrednosti na teh kazalcih vam predstavljajo uspešno, katere delno uspešno in katere neuspešno upeljevanje oziroma izvajanje ukrepov? Ali med socialnimi partnerji, šolniki, eksperti in drugimi relevantnimi skupinami obstaja strinjanje glede dokazov, ki bi jih sprejeli za merjenje uspešnega uvajanja ter kriterijev vrednotenja?</p>	
<p>2.1 NE. Zakaj ni prišlo do udejanjanja, s strani sveta za poklicno in strokovno izobraževanje postavljenega cilja? Zanima me, kje po vašem mnenju leži vzrok, da se ne izvajajo aktivnosti, usmerjene v zmanjševanje osipa, glede na to, da je bilo zmanjšanje osipa opredeljeno kot cilj kurikularne prenove?</p>	
<p>2.2 HIPOTEZE O NEUSPEHU. Na katerih nivojih kurikularne organizacije so se ukvarjali z vprašanjem osipa? Kje v postopku kurikularne prenove oz. postopku sprejemanja izobraževalnega programa je prišlo do kratkega stika? Kaj je botrovalo temu?</p>	
<p>PODATKI O TELESIH KURUKULARNEGA ODLOČANJA IN NJ. INTERESNA SESTAVE. V katerih organih poteka oblikovanje vsebine kurikula? Kateri pa so organi odločanja? Kakšna je njihova sestava? Ali je števično razmerje med člani v teh organih vedno enako? Vpliv katere skupine je v teh organih prevladujoč? In zakaj? Kdo in na kakšen način zavezuje učitelje k izvajanju programov? Kaj opredeljuje tisti del vašega dela, ki se navezuje na kurikularno prenovo?</p>	

<p>DRUGI KANDIDATI ZA INTERVJU. Ocenil sem, da je potrebno s tem vprašalnikom pokriti vse t.i. kurikularne organe in izvajalce programov, hkrati pa upoštevati pokritost, tako predstavnikov socialnih partnerjev, kot tudi stroke. Pri tem bi vas prosil, da priporočite tiste, ki so v celoti seznanjeni s področjem, ki me zanima.</p>	
--	--